



# UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

## TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Enseñanza implícita del acoso escolar dentro del aula de  
Geografía e Historia

Autor/es

JOANA ESTEFANIA ROJAS ROJAS

Director/es

IGNACIO GIL DÍEZ USANDIZAGA

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario de Profesorado, especialidad Geografía e Historia

Departamento

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Curso académico

2018-19



***Enseñanza implícita del acoso escolar dentro del aula de Geografía e Historia,***  
de JOANA ESTEFANIA ROJAS ROJAS

(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative  
Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los  
titulares del copyright.

© El autor, 2019

© Universidad de La Rioja, 2019

[publicaciones.unirioja.es](http://publicaciones.unirioja.es)

E-mail: [publicaciones@unirioja.es](mailto:publicaciones@unirioja.es)

**Trabajo de Fin de Máster**

# **Enseñanza implícita del acoso escolar dentro del aula de Geografía e Historia**

**Autora**

*J. Estefanía Rojas Rojas*

**Tutor:** Ignacio Gil Diez Usandizaga

**MÁSTER:**

**Máster en Profesorado, Geografía e Historia (M03A)**

**Escuela de Máster y Doctorado**



**UNIVERSIDAD  
DE LA RIOJA**

**AÑO ACADÉMICO: 2018/2019**

### **Resumen:**

El acoso entre iguales es un problema persistente en nuestra sociedad y que en los últimos años se ha visto acrecentado por la incidencia de las nuevas tecnologías, trasladando esta problemática fuera del recinto escolar. Tras una revisión teórica de las formas de acoso escolar y de la didáctica de las Ciencias Sociales, se proponen una serie de dinámicas complementarias al proceso normal de enseñanza-aprendizaje a fin de que el alumnado de secundaria comprenda sus efectos y consecuencias desde la perspectiva histórica y desde la exploración de su propia identidad. Los problemas que derivan del bullying deben ser atajados por toda la comunidad educativa, pero centrando las propuestas al ámbito escolar, las dinámicas que se plantean en el presente trabajo se enmarcan para que sean utilizadas dentro del transcurso normal de la clase como parte adicional al trabajo diario que se realiza con los alumnos.

**Palabras clave:** acoso escolar, ciberacoso, empatía histórica, dinámicas complementarias, Ciencias Sociales

### **Abstract:**

Bullying is a persistent problem in our society and in recent years, the incidence of new technologies has led to an increase in the cyberbullying phenomenon. Following a theoretical review about School Harassment and Social Sciences teaching, this paper aims to propose a series of complementary dynamics in the normal teaching-learning process at secondary education levels. Thus students achieve the understanding of the problem's extent under a historic perspective and from their own identity's exploration. Problems arisen from bullying should be tackled by the entire educational community, but when focusing the proposals to the school environment, the dynamics proposed in this paper are framed to be used within the normal course of a lesson as an additional part of the teaching process which is day-to-day carried out with the students.

**Keywords:** bullying, cyberbullying, historical empathy, complementary dynamics, Social Sciences

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN .....	p. 1
1.1 Justificación personal del trabajo .....	p. 2
1.2 Necesidad de crear actuaciones dentro del aula .....	p. 3
2. OBJETIVOS GENERALES .....	p. 5
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	p. 7
3.1 Definiciones del acoso escolar .....	p. 7
3.1.1 Uso de la tecnología como forma de acoso .....	p. 9
3.1.2 Evolución del bullying al ciberbullying .....	p. 11
3.1.3 Consecuencias psicosociales .....	p. 13
3.1.4 Intervención y prevención del bullying y ciberbullying .....	p. 14
3.2 Didáctica del acoso dentro de las Ciencias Sociales .....	p. 16
3.2.1 Educación para la Ciudadanía .....	p. 17
3.2.2 Didáctica de la Geografía .....	p. 20
3.2.3 Didáctica de la Historia .....	p. 22
3.3 Sociedad y tecnología: nuevos retos docentes .....	p. 25
3.4 Consideraciones metodológicas .....	p. 27
4. PROPUESTAS DIDÁCTICO-EDUCATIVAS .....	p. 31
4.1 Enlazando Geografía y acoso relacional .....	p. 34
4.2 Reflexión tras la obra de arte .....	p. 38
4.3 Semejanzas perturbadoras: nazismo y bullying .....	p. 42
4.4 Evaluación .....	p. 46
5. DISCUSIÓN .....	p. 47
6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES .....	p. 49
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	p. 51
ANEXOS .....	p. 56

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipos de bullying .....	p. 12
Tabla 2. Tipos de ciberbullying .....	p. 12
Tabla 3. Ficha descriptiva de la actividad 1 .....	p. 35
Tabla 4. Ficha descriptiva de la actividad 2 .....	p. 39
Tabla 5. Ficha descriptiva de la actividad 3 .....	p. 43
Tabla 6. Cuestionario evaluativo de las actividades .....	p. 46

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Indicadores de observación para identificar a la víctima .....	p. 56
Anexo 2. Instrumentos de evaluación del bullying y ciberbullying .....	p. 57
Anexo 3. Consejos para las víctimas de bullying .....	p. 58
Anexo 4. Competencias clave .....	p. 59
Anexo 5. Actividad 2º ESO – Diseño de las ciudades medievales .....	p. 60
Anexo 6. Ficha para el análisis de una obra de arte .....	p. 61
Anexo 7. Ficha actividad 3 .....	p. 62
Anexo 8. Instrumentos de evaluación de las actividades	
8.1. Rúbrica de la actividad 1 – debate .....	p. 63
8.2. Rúbrica de la actividad 2 – análisis obra de arte .....	p. 64
8.3. Rúbrica de la actividad 3 – simulación .....	p. 65

## **1. INTRODUCCIÓN**

Las diferentes formas de violencia escolar han sido tradicionalmente una preocupación para la sociedad donde comunidades educativas, investigadores y gobiernos, entre otros, han buscado planteamientos para atajar problemas psicológicos y sociales que se derivan de ciertas conductas antisociales. El acoso escolar es una problemática que ya en los años setenta, el psicólogo sueco Dan Olweus, un referente en la investigación de la violencia escolar, da luz sobre el abuso escolar y ciertas conductas asociales que amenazan las civilizaciones modernas. Es en esta época donde aparecen nuevos métodos de enseñanza y se ve un interés por cambiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, las formas de acoso escolar han evolucionado desde entonces y en la actualidad, todavía queda pendiente unir estas dos vertientes y combatir esta problemática dentro de las enseñanzas específicas.

A pesar de que existe un creciente interés en los últimos años para enfrentarse al bullying, existe al mismo tiempo una necesidad de innovación en los métodos educativos tradicionales para solventar el problema. La mayor parte de investigaciones, estudios y aproximaciones que se hacen para tratar este tema se realizan bajo el formato de talleres, charlas e incluso se incluyen dentro de las sesiones de tutoría. Sin embargo, es preciso buscar aquellas formas o métodos que tengan una aplicación directa, rápida y funcional, al mismo tiempo que se trabajan contenidos en el día a día de las clases. La enseñanza de las Ciencias Sociales se ve como vital para abordar la prevalencia de esta problemática pues ahonda en conceptos que relacionan la sociedad con el comportamiento humano. Sin embargo, apenas existen materiales que enlacen la didáctica de las Ciencias Sociales con este problema hoy día en boga.

El presente trabajo presenta una serie de propuestas didáctico-educativas que puedan ayudar a aquellos profesores de Geografía e Historia a combatir y reconducir conductas nocivas para la convivencia armónica de la comunidad educativa. Además, cualquier actuación que se lleve a cabo debe ser significativa para los estudiantes y que por tanto, motive su aprendizaje mientras que al mismo tiempo, se puedan trabajar competencias clave que se marcan en la normativa educativa de nuestro país. Este trabajo se presenta como un reto para los docentes, pues las propuestas consisten en promover la sensibilidad de los



estudiantes a través de la empatía, lo que significa que se pueda labrar la inteligencia emocional del alumnado como clave fundamental para su desarrollo personal y democrático, y como doble partida, ser un factor de éxito en la prevención de formas de acoso en el ámbito educativo.

### **1.1 Justificación personal del trabajo**

Entendiendo que la adolescencia es una etapa llena de cambios biopsicosociales y que la identidad de los adolescentes se encuentra en construcción, se pueden justificar ciertos comportamientos inmaduros que se puedan dar en las relaciones entre iguales. Sin embargo, no es difícil dibujar la línea entre conductas democráticas con aquellas que puedan producir un perjuicio sobre otros individuos en el corto y en el largo plazo. Por tanto, es necesario orientar y educar a los jóvenes desde edades tempranas, para que su adaptación a una sociedad normalizada sea lo más conveniente posible y que ellos mismos puedan trazar críticamente esa línea divisoria y establecer los límites aceptables entre comportamientos cívicos e incívicos. Es por ello que el papel de la comunidad educativa en su conjunto es primordial para guiar a los adolescentes a identificar conductas asociales y en definitiva, a corregir situaciones de acoso que puedan acontecer tanto dentro del contexto escolar como fuera de él.

A modo de evidenciar el problema del acoso escolar y de concienciar a la población, el Informe de la Fundación ANAR publicado el año pasado, hace un estudio desde la perspectiva de las propias víctimas y de sus familias, asimismo, evidencia la evolución del bullying y del ciberbullying en España durante los últimos años. Los resultados delatan que en los últimos años, existe una mayor percepción del acoso lo que da lugar a que sea un problema más visible en nuestra sociedad y que se toman medidas de actuación dentro de los centros educativos. Aun así, se evidencia la necesidad de crear actuaciones eficaces pues los últimos datos revelan que siete de cada diez situaciones de acoso escolar llevaban produciéndose meses o incluso años, y prácticamente la mitad suceden a diario. Ludwig (2018, p.47) de acuerdo con las evidencias científicas sobre las consecuencias dañinas del acoso entre iguales a largo plazo, afirma que se empiezan a considerar a los centros escolares como «legalmente

responsables de la correcta gestión de los incidentes de acoso escolar». Es por ello que es conveniente realizar actuaciones desde otra perspectiva, sensibilizar a la comunidad educativa y afrontar nuevos desafíos.

El mal uso que se hace de las nuevas tecnologías incide directamente tanto en la vida escolar como extraescolar de preadolescentes y adolescentes. Además, según Vázquez (2019), «en ocasiones agranda los conflictos, pues no hay interacción» entre los partícipes por la invisibilidad emocional que puede aportar las redes sociales, y entonces, más tarde, no son capaces de enfrentarse a ciertas situaciones reales. La sociedad en su conjunto, con aplicaciones tales como Whatsapp o Snapchat, es proclive a protegerse detrás de la pantalla y a atreverse a publicar cosas que en realidad no haría en el cara a cara, ya que, como dice Vázquez, «desencadena la ofensa y el conflicto». El problema reside en que posteriormente el problema se traslada a la escuela, entonces se evidencia la necesidad de trabajar en la raíz del problema y enseñar los peligros del mal uso de las redes sociales.

## **1.2 Necesidad de crear actuaciones dentro del aula**

El cuerpo docente tiene la responsabilidad de sentar las bases de un pensamiento crítico de sus alumnos, pero también de fijar los límites permitidos de ciertos comportamientos. El cuerpo docente puede ser desconocedor de los límites impuestos a sus alumnos en el ámbito doméstico, pero cuando se fijan reglas dentro del centro escolar y del aula en particular, los alumnos suelen acogerlas con normalidad. También, a ciertas edades, los profesores se convierten en referentes para sus alumnos y sus actuaciones son clave para los mismos. Por ello, la combinación de esta idealidad del cuerpo docente y la fijación de límites puede convertirse en una herramienta perfecta para conseguir un mayor entendimiento de las normas básicas de convivencia.

Por otro lado, no existe una clara vinculación entre la didáctica de las Ciencias Sociales y las competencias clave que son representadas como fundamentales en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). De acuerdo con la normativa, el currículo de enseñanza secundaria debe estar integrado por una serie de elementos transversales que

cumplan el fin de que los alumnos alcancen una serie de objetivos y que adquieran al concluir cada etapa, unos contenidos que a su vez, se apoyen sobre unas metodologías didácticas y competencias particulares. Las competencias son aquellas «capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.» (Real Decreto de 26 de diciembre, 3 de enero. 2015). Las competencias clave pueden mejorar el desarrollo personal de los alumnos, pues contribuyen, entre otras cosas, a su desarrollo autónomo y a interrelacionarse en grupos multiculturales. Ciertamente, que pese a que las competencias y los elementos transversales estén plasmados sobre papel, no suelen trabajarse por completo en el trabajo diario del aula.

## **2. OBJETIVOS GENERALES**

La didáctica de las Ciencias Sociales hoy día es, por tanto, la evolución de las prácticas docentes que comenzaron a cambiar en los años setenta hacia prácticas más innovadoras, pasando por ejemplo, de actividades memorísticas, a específicas, como a actividades donde se llevan a cabo tomas de decisiones sobre problemas sociales relevantes. Existe una clara necesidad de crear actuaciones que se lleven a cabo con metodologías participativas y cooperativas, para fomentar la integración de la práctica docente en una educación emocional y de este modo, mejorar y complementar el ejercicio docente dentro del aula.

Con el fin último de este trabajo, se marca el proporcionar nuevos puntos de vista para la profesión docente y en particular, a la manera de abordar la problemática del acoso escolar para combatirlo en el corto plazo, pero con la finalidad última de crear una estrategia simple y eficiente con efecto a largo plazo. De este modo, se pretende que tanto la meta general como las específicas que se exponen a continuación, converjan en una propuesta de actuación docente apropiada, innovadora y acorde con las necesidades y los retos que presentan las sociedades actuales.

Objetivo didáctico general:

- Diseñar una serie de propuestas de actuación para las sesiones de Geografía e Historia, que fomenten el desarrollo empático de los alumnos de Educación Secundaria en vías de combatir el acoso escolar y el ciberacoso.

Objetivos didácticos específicos:

- Comprender y analizar críticamente las dimensiones del acoso escolar en todas sus facetas.
- Relacionar hechos y conceptos del presente y del pasado a través de la empatía histórica.
- Diferenciar los actores del acoso y expresar las consecuencias de sus actuaciones

- Debater grupalmente la evolución de la conducta humana y simular actuaciones cívicas.
- Mostrar una actitud proactiva de rechazo a cualquier forma de acoso.
- Apreciar la importancia de tener un clima armónico en el contexto educativo.

### **3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Dada la carente conexión de textos que versen sobre la aplicación teórica del bullying en las Ciencias Sociales, y más concretamente en la rama de la Geografía y la Historia, se realiza a continuación una revisión de los fundamentos teóricos sobre los que se basa la propuesta de actividades finales, diferenciados en dos apartados. Tras el estudio bibliográfico y crítico acerca de los textos referentes al acoso escolar y a la didáctica específica de Geografía e Historia, se realizará una revisión de los autores que han tratado estas materias por separado, analizando metodologías que puedan aplicarse con facilidad y estableciendo las conexiones pertinentes.

#### **3.1 Definiciones del acoso escolar**

Las autoridades educativas han mostrado preocupación desde el momento en que los países escandinavos llevaron a cabo los primeros estudios sobre maltrato entre iguales, de hecho, ya entonces se «encargaron estudios exploratorios sobre el nivel de presencia de estos problemas en la escuela» (Dávila, Molina y Pérez, 2017, p.223). Han transcurrido casi cincuenta años desde entonces pero las definiciones de acoso escolar siguen invariables. Menesini & Salmivalli (2017) definen a la perfección el acoso escolar como el «comportamiento sistemático y agresivo con una clara diferencia de poder y que se perpetúa de forma reiterada e intencionada a lo largo de un tiempo.» La victimización del acosado es evidente y continúan diciendo que «resulta especialmente difícil para la víctima hacer frente a esta situación y problema, ocasionando graves consecuencias a largo plazo.»

A fin de detallar las formas de acoso y sus definiciones dentro del contexto educativo, Güemes (2011) cita a diversos autores para relacionar las conductas hostiles que dibujan el concepto de agresividad entre iguales dentro de los siguientes principios:

- a) Se causa daño a un individuo que está en situación de indefensión, sumisión o inferioridad. Existe un agresor que es fuerte y una víctima que es débil. Se basa en una relación de asimetría de poder.
- b) El daño puede ser de diversa índole:

- Agresiones físicas: directas (peleas, golpes, palizas, empujones) o indirectas (pequeños hurtos, destrozo de pertenencias, provocaciones...).
- Agresiones verbales: directas (insultos a la víctima y/o su familia, ofensas hacia la persona o su familia) o indirectas (hablar mal de alguien, sembrar rumores y mentiras).
- Agresión psicológica por medio de intimidaciones, chantaje y amenazas para provocar miedo, obtener algún objeto o dinero, u obligar a la víctima a hacer cosas que no quiere hacer.
- Aislamiento y exclusión social: no dejar participar a la víctima, aislarle del grupo ignorando su presencia, o no contando con él o ella para actividades del grupo.
- Acoso hacia otras personas por motivos de raza, religión, inclinación sexual, capacidades intelectuales o cualquier otra fuente de diferencias individuales: usar motes racistas o frases estereotipadas despectivas.
- Acoso sexual: Supone un atentado dirigido a la dignidad y libertad sexual de las personas, alusiones o agresiones verbales obscenas, tocamientos o agresiones físicas.
- Intimidación por medios tecnológicos: intimidaciones a través de e-mail, chats, mensajes en teléfono móvil, etc.

c) El daño se ejerce de forma repetida en el tiempo, durante un periodo largo y de forma recurrente.

d) El agresor o agresores muestran intencionalidad de hacer daño aunque a menudo lo justifican con *es una broma* o *todos lo hacemos*.

### *3.1.1 Uso de la tecnología como forma de acoso*

Rivera (s.f.) cita a Núñez Tenorio cuando ya en 1989 afirmaba que «el desarrollo científico-tecnológico ha contribuido a impulsar la significativa transformación de la comunicación de masas». Es ahora, cuando se perciben claramente los factores principales que desvelan el riesgo psicosocial en nuestra sociedad: el trepidante avance y desarrollo de las nuevas tecnologías, y el incorrecto uso que se hace de ellas. La evolución del acoso entre iguales ha encontrado en las nuevas formas de comunicación, una eficaz vía de expansión donde la víctima no tiene refugio posible. El acoso cibernético se caracteriza por la invisibilidad del acosador y por su disponibilidad en cualquier momento del día y desde cualquier lugar, a manifestar sus conductas hostigadoras. La base del problema no radica en este acceso constante hacia la víctima, sino en que la propia sociedad no se antepone con firmeza contra esas conductas delictivas que dan lugar al acoso.

La definición de Ciberbullying es sintetizada de un modo muy completo por Mellado y Rivas (2017, p.18), que combinando las aportaciones de diversos autores la definen como:

El hostigamiento a un niño por parte de otro niño o un adulto en forma individual o en grupo mediante el uso de la red de comunicaciones (telefonía e internet) por medio de dispositivos y aplicaciones. Este se manifiesta comúnmente en el acoso reiterado y deliberado mediante ataques, insultos, comentarios sexuales, amenazas, difamaciones, lenguaje peyorativo o extorsiones, produciendo intimidación psicológica u hostigamiento.

Existen muchas categorías dentro del acoso que se realiza en a través de la web, siendo una de estas tipologías la que resume Willard, citado en Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue (2010, p.74) quien diferencia entre:

1. Peleas online, también llamadas flaming, que consisten en el uso de mensajes electrónicos con un lenguaje hostil y vulgar
2. Denigración, que implica la descalificación de alguien online (p. ej., envío de imágenes crueles o rumores acerca de una persona para dañar su reputación o relaciones de amistad



3. Suplantación de personalidad (por ejemplo, infiltración en la cuenta de alguien para enviar mensajes) con el fin de hacer quedar mal al propietario, ponerle en una situación problemática o de peligro, o dañar su reputación y amistades
4. Difamación, que consistiría en la divulgación de secretos o información embarazosa de alguien
5. Exclusión intencional de alguien de un grupo online
6. Ciberacoso o envío repetido de mensajes que incluyen amenazas de daño o mensajes muy intimidantes

Lo aquí expuesto delata el cambio producido en las relaciones humanas y en el uso desfavorable que se hace de las TIC's. Es a principios de los años noventa cuando comienza el uso masivo de Internet en los países desarrollados, es exactamente en ésta época cuando Olweus acuña la palabra *Bullying* en referencia al hostigamiento entre iguales, pese a que llevara desde la década de los setenta estudiando esta problemática (Garaigordobil, 2011). Son precisamente los avances tecnológicos los que según Iranzo (2017, p.39) «han incidido de manera directa en nuestra manera de vivir, y desde la implantación de las nuevas tecnologías y el uso de Internet se han instaurado nuevos modos de relacionarse, educarse, informarse, gestionarse y comunicarse». En lo que se refiere a la manera que tenemos de comunicarnos, las redes sociales nos han facilitado el distanciarnos afectivamente, a veces de manera intencionada, y tender hacia el desapego entre iguales. Mellado y Rivas (2017, p.16) citan a Pérez Bravo cuando dice que en la actualidad existe «la posibilidad de comunicarse con otros sin necesidad de conocerlos, sin la presión de miradas disconformes, réplicas incisivas o preguntas comprometedoras, (...) incluso sin dedicar mucho tiempo a la comunicación». Se percibe por tanto, un cambio en nuestra actitud frente a la tecnología pues es ahora cuando gracias a las redes sociales, nuestra vida real se entremezcla con la vida en línea.

Cierto es que el ciberacoso no se caracteriza por contener violencia física como tal, sin embargo, puede llegar a ser más invasivo que las formas de acoso tradicionales pues otorga a los agresores más facilidad de ataque contra sus víctimas (invisibilidad, disponibilidad de ataque en cualquier momento del día,

anonimato, etc.). Atendiendo a la vulnerabilidad de los adolescentes ante los riesgos que presentan las redes sociales, es la mayor repercusión y la intencionalidad hiriente de ciertas conductas las que producen efectos indeseados. Un factor de vital importancia es la inmadurez de los adolescentes en su toma de contacto con las redes sociales, pues según Salguero, Garzón y García (2017, p.117) es en la edad comprendida entre los 9 y los 13 años, cuando «más se evidencian estos problemas porque es una etapa de transición (...) y es un momento de la adolescencia en que empiezan a familiarizarse con la Internet», por tanto, son más inconscientes y vulnerables de sus riesgos.

### *3.1.2 Evolución del Bullying al Cyberbullying*

Se puede encontrar una vasta literatura que versa sobre acoso y que éste puede ser catalogado como «un factor de riesgo para el desarrollo de problemas mentales y relacionales a corto y largo plazo en las víctimas» (Estévez et al., 2010, p.75). Como primera aproximación a las características de las víctimas españolas, la Fundación ANAR (2018), en su último informe, destaca que el acoso se da a edades muy tempranas, siendo la edad media de las víctimas de acoso escolar de 10,9 años y 13,5 años en el cyberbullying. A razón del género, a pesar de que los valores están casi igualados, son los varones los que sufren mayor acoso “cara a cara” y presentan una ligera tendencia al alza respecto del año anterior. Éstos representan el 53,2% de las víctimas de acoso frente al 46,8% de mujeres para el año 2017 y el 51.1% y 48.9% respectivamente en el año 2016. En términos de ciberacoso, existe predominio en las mujeres como víctimas, presentando una tendencia estable. En valor, se diferencia en gran medida de la cifra de los varones con datos para el 2017 de 34,4% hombres frente al 65,6% de mujeres victimizadas y para 2016, 33,3% hombres y 66,6% las mujeres.

A modo de evidenciar la evolución de estos datos, se toman los resultados comparativos del presente informe con informes anteriores, lo que delata que las formas de violencia han aumentado en el transcurso de los últimos años, siendo respecto al acoso tradicional las más frecuentes las representadas en la siguiente tabla:

**Tabla 1***Tipos de bullying (admite varias situaciones)*

Tipología de acoso	2015	2016	2017
Insultos / ofensas de palabra	82.6%	71.6%	77.0%
Físico “fuertes” (golpes, patadas y puñetazos)	43.7%	51.5%	51.6%
Físicos “leves” (empujones y zarandeos)	23.0%	22.6%	47.8%
Aislamiento	18.2%	29.7%	40.9%

*Nota.* Recuperado de “III Estudio sobre acoso escolar y ciberbullying”, Fundación ANAR, Fundación Mutua Madrileña, 2018, p.43.

Respecto al ciberbullying, las formas de agresiones más habituales que se generalizan a través de internet (Whatsapp, Snapchat y redes sociales) son las verbales tales como insultos y amenazas, pero se aprecia un descenso en ciertos aspectos como en la exposición de fotos y vídeos comprometidos, la difusión de información personal y en el pirateo de cuentas personales.

**Tabla 2***Tipos de ciberbullying*

Tipología de ciberacoso	2015	2016	2017
Insultos / palabras ofensivas directas	62.6%	52.1%	67.9%
Amenazas	24.3%	22.3%	35.7%
Insultos o palabras ofensivas indirectas	23.0%	22.6%	47.8%
No inclusión en redes sociales	1.7%	6.4%	17.9%
Fotos y vídeos comprometidos	20.9%	20.2%	14.3%
Difusión de rumores	7.0%	5.3%	14.3%
Suplantación de identidad	3.5%	3.2%	14.3%
Difusión de información personal	3.5%	11.7%	10.7%
Pirateado de una cuenta personal	1.7%	8.5%	3.6%

*Nota.* Recuperado de “III Estudio sobre acoso escolar y ciberbullying”, Fundación ANAR, Fundación Mutua Madrileña, 2018, p.64.

Pese a que se presentan datos descendentes en conductas que pueden ser tipificadas como delito, los resultados del informe evidencian un incremento de violencia de buena parte de los tipos de hechos de ciberbullying y acoso

tradicional, destaca a su vez, el alza en insultos o palabras ofensivas indirectas y el aislamiento tanto presencial como cibernético.

Las campañas de sensibilización que se han llevado a cabo en los últimos años sobre los riesgos de internet, pueden haber incidido en la sociedad, siendo ésta más consciente de la repercusión de la información compartida a través de este medio. Por este motivo, es posible que esta sea la razón de porqué ciertas conductas tales como la difusión de fotos y vídeos comprometidos o de información personal, hayan descendido en el último año.

### *3.1.3 Consecuencias psicosociales*

El impacto psicológico a la víctimas derivado de estas conductas, es también tema de preocupación, pues el acoso incide directamente sobre el propio desarrollo de la víctima y sobre su ajuste psicosocial (Iranzo, 2017). En el caso español y de acuerdo a los datos del informe de la Fundación ANAR (2018, p.52-53), aunque «un 94% de las víctimas tiene algún problema psicológico debido al acoso escolar (...) según datos de 2017, [tan sólo] un 17,2% de las víctimas recibió atención psicológica, una cifra muy similar a la de 2016.» Iranzo además, cita a varios autores como Gualdo, Hunter, Durkin, Arnaiz, Maquilón y Martínez (2017, p.104) para detallar que:

A nivel emocional, en la cibervíctima, se incrementa la angustia y la inseguridad a causa del desconocimiento y la falta de previsión de las agresiones, generándose así, una victimización reactiva sujeta a la ansiedad anticipatoria (...). El ajuste psicosocial del menor se ve afectado principalmente por sintomatología internalizante: ansiedad, depresión, soledad, tristeza, problemas somáticos, trastornos del sueño, inseguridad, frustración, estrés, desconfianza, enojo, irritabilidad, inseguridad y miedo.

Cualquier tipo de acoso, tiene consecuencias psicológicas severas en los adolescentes victimizados así como en su ajuste psicosocial. Según Ludwig (2018), «el bullying no solo consiste en hacer daño físico, sino que el daño puede hacerse con palabras y con actitudes que tienen consecuencias que a veces pueden ser difícilmente medidas.» Sin embargo, otros autores estiman que los impactos a corto plazo desvelan tristeza, ansiedad, bloqueo emocional,

insomnio, etc. (Garaigordobil, 2011) (Anexo 1). Y a largo plazo las consecuencias son más graves, pues pueden presentar conductas más antisociales, desconfianza, susceptibilidad, de acuerdo con la investigación llevada a cabo por Irazo (2017), además, sintomatología depresiva, ideación suicida, baja autoestima académica y baja satisfacción con la vida. Análogamente Salguero et al. indican la severidad del impacto psicológico en víctimas de acoso pues lo comparan con víctimas de malos tratos, pues cuando se llega a la mayoría de edad, «los niños que han sufrido *bullying* tienen cinco veces más posibilidades de experimentar ansiedad y son casi dos veces más propicios a sufrir depresión o a autolesionarse, que aquellos pequeños que fueron maltratados por personas mayores» (2017, p.115).

#### *3.1.4 Intervención y prevención del bullying y cyberbullying*

La convivencia académica con cualquier tipo de manifestación de acoso, «impiden el desarrollo óptimo de los estudiantes, interfieren en el sentido de pertinencia grupal, su relación de sana y armónica convivencia, siendo uno de los factores más importantes de la deserción escolar» (Salguero et al., 2017). Existen diferentes autores que sugieren diferentes posturas para afrontar el acoso. La solución pasa por implicar al profesorado y a las familias tomando la moralidad como medio de prevención del bullying y cyberbullying (Dávila et al., 2017; Avilés, 2013) Es importante implicar a todo los miembros posibles de la comunidad educativa (docentes, familias e instituciones), para entonces llevar a cabo actuaciones de más amplio espectro. Ludwig (2018, p.47) establece los requisitos para que la efectividad de programas antibullying sea la adecuada. Dice que estos deben «implementar un enfoque sistemático que entre otras medidas aumente el conocimiento y la concienciación; se impongan consecuencias predecibles y progresivas a las agresiones y hacer un seguimiento asegurando su erradicación.» Sensibilizar sobre la problemática, identificar los indicadores clave de agresor y víctima (Anexos 1 y 2), establecer claramente los límites de conductas socialmente permitidas y poner en conocimiento de la comunidad educativa, son elementos clave para combatir el acoso a primera instancia.

El programa KiVa del gobierno finlandés, se ha presentado como paradigma de guía de actuación contra el acoso escolar, la eficacia de este modelo anti-bullying reside en que han sabido enlazar el apoyo psicológico con las intervenciones que se adaptan a las características propias de su sistema educativo. El bullying y el ciberbullying ocurren en todas las sociedades y sus características son similares independientemente del país donde se produzcan, por eso deben ser tratados como problemas supranacionales con actuaciones coordinadas y adaptadas a cada uno de los integrantes de un territorio.

La mayor parte de las agresiones físicas surgen en el contexto escolar y por ello, existe una necesidad de preparar a los docentes para combatir cualquier forma de acoso. Pese a que la identificación de los indicadores de conductas asociales puede ser complicada, lo ideal es atajar las situaciones desde un momento temprano, desde el más mínimo conato de violencia. Como se ha expuesto anteriormente, existen diferentes tipos de acoso escolar, y dentro del recinto escolar, las formas más comunes son el acoso verbal, físico y relacional (*hacer invisible*). Si se detecta o se conoce que cualquier tipo de acoso escolar está ocurriendo, la comunidad educativa tiene la obligación de actuar con celeridad para abordar el problema con rapidez. Para ello, las instituciones españolas y gobiernos autonómicos, tienen previsto una guía o un protocolo de actuación para registrar, notificar, valorar y adoptar las medidas de actuación pertinentes establecidas, así como de seguimiento para erradicar las conductas disruptivas.

Los docentes deben estar dispuestos a actuar atendiendo al apoyo del centro educativo, una información correcta y actualizada, y tratar de buscar la respuesta acorde a la problemática (Anexo 3). Haciendo uso de esa gran responsabilidad pues, aparte de cumplir con los objetivos del currículo, existe una vertiente educativa que los docentes deben educar en empatía, respeto, sensibilidad, en emociones para construir una sociedad mejor. Se deben buscar las herramientas para que los adolescentes crezcan dentro del respeto y que sean en un futuro con identidad propia y con un razonamiento ciudadano, que sean capaces de reaccionar críticamente ante los estímulos tanto positivos como adversos de la sociedad que puedan acontecer en entorno más próximo.

### **3.2. Didáctica del acoso dentro de las Ciencias Sociales**

Tradicionalmente se ha asociado el entendimiento del comportamiento de las sociedades a través de la didáctica de las Ciencias Sociales, de hecho, las disciplinas propias de la Geografía y de la Historia, son dos de las asignaturas que comparten mayor afinidad competencial con la educación ciudadana y la educación en valores. La comprensión del mundo depende del ejercicio democrático de los derechos y deberes de los ciudadanos, hecho que sin embargo, como se ha puesto en evidencia en el apartado anterior, se ve en riesgo por la persistencia de ciertas conductas asociales dentro del ámbito educacional.

Para poner en valor la importancia de la didáctica de las Ciencias Sociales en el mundo actual, Macías (2017) cita a Ortega cuando expone las estrategias competenciales de esta rama educativa, ya que «se concretan en los siguientes ámbitos: educación para la paz, derechos humanos, democracia y tolerancia; aprendizaje de una ciudadanía democrática; mejora de la convivencia escolar; y, la resolución pacífica de los conflictos y la prevención de la violencia.» Consiste entonces en un amplio abanico de competencias que se relacionan a la perfección en la lucha contra el acoso escolar, sin embargo, y a pesar de la cantidad de trabajos que versan sobre ésta temática, son escasos los que la relacionan con la didáctica de las Ciencias Sociales. Tal es así, que Pineda, Navarro-Medina y De-Alba-Fernández (2017) indican que existe un relativo bajo número de propuestas docentes que articulen la formación docente en pro de formar ciudadanos, y por extensión, contenidos didácticos de Ciencias Sociales relacionados con el acoso entre iguales.

Desde la didáctica de las Ciencias Sociales, los docentes pueden establecer los fundamentos de una ciudadanía democrática a través de la memoria colectiva, la conciencia histórica y el pensamiento social (Felices, López, Jiménez y Moreno, 2017). Paralelamente, se pueden tratar valores afines a una ciudadanía responsable para dar lugar competencias en los estudiantes que les ayuden a afrontar, intervenir y resolver situaciones de acoso.

A modo de evidenciar la aplicación didáctica del acoso escolar dentro de las Ciencias Sociales, se expone a continuación una revisión de las didácticas que

labran esta conciencia ciudadana desde la perspectiva de la didáctica de la extinguida Educación para la Ciudadanía, la aplicación de la Geografía y la Historia, utilizando como herramienta fundamental contra esta problemática, la conciencia histórico-empática. Asimismo, se realiza una revisión de las metodologías que se creen convenientes para afrontar el acoso entre iguales.

### *3.2.1 Educación para la Ciudadanía*

La llegada de la LOMCE supuso la supresión de la asignatura Educación para la Ciudadanía aprobada siete años antes en la LOE, además de la ampliación sustancial de contenidos y la transformación de las competencias básicas en competencias clave aportándoles un carácter transversal sobre las materias. Desaparecida la asignatura e integrada en las competencias curriculares, la complejidad del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato se acrecienta en términos de fomentar la cohesión social y la participación ciudadana, pues la ley vigente y el amplio abanico de contenidos presentes en la misma, añade dificultad a la integración de la labor docente con todos los elementos curriculares. Los sistemas educativos actuales deben tener en cuenta los cambios que se han producido en los últimos años en los contextos sociales y en las interacciones humanas, así como el efecto que tiene la Era Digital sobre ambas. Si el planteamiento curricular general ha ido modificándose, también debe hacerlo la formación ciudadana en vías de obtener, según Delval (2012, p.42), una educación que fomente en los estudiantes «su capacidad de participación en la vida social en un sistema democrático, es decir, en un sistema en el que existe igualdad de derechos y de deberes para todos con independencia de su posición social o de sus creencias.»

Tomando como referencia la normativa donde se establece las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria de la extinguida LOE (Real Decreto de 29 de diciembre, 5 de enero, 2007), se establecía como objetivo para la asignatura de Educación para la Ciudadanía:

Favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio,



respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable.

Educación para la Ciudadanía trata de establecer los lazos democráticos de una sociedad altamente diversa y plural y ayudar a la resolución de conflictos desde un plano empático-cultural. Santisteban & González-Monfort, en referencia a los prejuicios de las sociedades y en vista de nuestra identidad dentro de la comunidad, establecen que «es esencial comprender que no tiene sentido confrontar nosotros con otros, porque no hay homogeneidad entre grupos o identidades, porque son diversas, dinámicas y cambian constantemente». Además citan a Schwartz, Luyckx & Vignoles cuando establecen que el objetivo ideal de esta asignatura sería:

Enseñar a las personas a racionalizar sus emociones relacionadas con la identidad, planteando preguntas y problemas, y sacar a la luz las contradicciones involucradas en las representaciones sociales de las identidades con las que los estudiantes se definen o con las que se definen otras personas o grupos. (2019, pp.554-555)

Toma gran valor dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales, el modelaje de las identidades individuales y colectivas, pues la interacción humana dentro de las comunidades explica los métodos de socialización y de comportamiento entre los individuos. Pineda et al. (2017, p.259), indican que existen dos tipos de propuestas en la formación ciudadana; las que potencian los conocimientos para que los ciudadanos conozcan las normas sociales, y las que fomentan «una formación de una ciudadanía más crítica y participativa, que sea capaz de gestionar corresponsablemente los problemas de la sociedad e incluso de pensar nuevas formas y sistemas para afrontar los mismos, más allá de los ya establecidos.» La correcta gestión de los problemas es inherente a ciudadanos que interaccionan, participan democráticamente y con identidad propia dentro de una sociedad plural.

La labor docente consiste en el proceso de encaminar a los alumnos hacia esa sociedad democratizada para que éstos tengan una actitud de respeto hacia los demás y formen sus propias conclusiones críticas sobre los conocimientos

adquiridos. Por tanto, el pensamiento crítico es fundamental para que los estudiantes puedan ir forjando sus propios criterios sobre la base de los contenidos adquiridos, moldeando su percepción del mundo que les rodea y auto-determinándose como ciudadanos. Sánchez y Aguilar (2009, p.92) citan a Portillo y Rugarcía para establecer que algunas de las principales características del estudiante con pensamiento crítico:

- Formula interrogantes con claridad y precisión.
- Identifica la información relevante.
- Interpreta ideas abstractas.
- Plantea definiciones, soluciones y conclusiones fundamentadas.
- Buena capacidad de análisis.
- Evalúa las causas de un suceso y establece sus consecuencias.
- Buena comunicación en el grupo para resolver problemas complejos.
- Desarrollo de la empatía, es decir situarse en la posición del otro para comprender su perspectiva y encontrar objetivos comunes.
- Desarrolla sentido de pertenencia al aula, participa y propone acciones para lograr objetivos.

El pensamiento crítico fomentará que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se vaya encajando el concepto de sociedad así como su buen funcionamiento, ya que «las habilidades de pensamiento creativo pueden promover calidad y coherencia en la educación, además de formación en el interés de la industria, la economía y la propia sociedad» (NACCCE, 1999, p.102). La educación democrática sensibiliza además de la pertenencia a una sociedad y que nuestras acciones contribuyen a acciones globales. González (2012) indica que los derechos y deberes de los ciudadanos y su participación en la sociedad intervienen en nuestra realidad social. Tenemos una obligación social que Gutiérrez, Pulgarín y Vanlleza (2014, p.37) definen como la manera en que nuestras actuaciones inciden «en la construcción del Estado, en el fortalecimiento de la sociedad civil y en el ejercicio activo de la ciudadanía, para edificar, fortalecer y mantener el anhelo democrático». Una educación crítica y democrática, consciente de las obligaciones sociales impuestas, proporciona el entendimiento necesario para que los ciudadanos participen en la comunidad con identidad social y personal y acorde a sus juicios propios.

El estudio de la historia local y global se complementa con la Educación para la Ciudadanía por su «papel en la exploración de la identidad y la diversidad» (Kitson, Steward, y Husbands, 2015, p.217). La combinación de estos puntos de vista; la participación social, la pertenencia a un determinado lugar, la democracia y el pensamiento crítico de los alumnos, puede contribuir a comprender que la diversidad cultural como enriquecedora de las sociedades. Es competencia docente el normalizar los conceptos referentes a la diversidad para integrarlos armónicamente dentro de la comunidad educativa ya que forma parte ella y han proporcionado las bases para configurar la sociedad actual. Además, un entendimiento profundo de las experiencias de otros, sus creencias y religiones, enriquece el entorno educacional desde el respeto y puede ser utilizado como herramienta antirracista o antibullying.

### *3.2.2 Didáctica de la Geografía*

La revisión teórica de la didáctica de la Geografía proporciona ciertas interpretaciones introspectivas de la cultura que pueden concluir en dinámicas de trabajo para aproximar realidades sociales a los alumnos y culminar en herramientas para su formación hacia ciudadanos responsables e implicados con la ciudadanía. La complejidad en la labor docente se pone de manifiesto ya que se tiene la obligación de promover aproximaciones que concluyan en un alumnado que sea partícipe de una sociedad democrática y crítica y que entienda el mundo contemporáneo desde una base histórica además de ser capaz de adaptarse a las posibles variaciones que puedan darse en el futuro.

La enseñanza de Geografía e Historia une hechos del pasado con el presente y con el futuro, dando oportunidades a los docentes de establecer conexiones y así explicar las consecuencias derivadas de ciertas acciones. Estas aproximaciones a los alumnos les ayudan a tener una sensación de pertenencia a un determinado lugar lo que proporciona una comprensión sobre el área local y sus efectos a nivel global. Además, se puede explicar la variabilidad de la época actual a través de una elaboración crítica del conocimiento y con prácticas que estimulen el pensamiento crítico y reflexivo con el fin último de alcanzar la comprensión del mundo contemporáneo. Los temas y problemas mundiales tanto territoriales como ambientales, concluyen en un nuevo horizonte cultural

con una perspectiva vital compartida, y donde se pueden originar nuevas motivaciones colectivas (Fernández y Gurevich, 2014; Rivera, s.f.). La nueva Era de la Información facilita a su vez, herramientas didácticas para trabajar la realidad geográfica y explicarla desde el cambio, no obstante, para que el alumnado desarrolle sus competencias y que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea participativo y enriquecedor, es vital que la práctica docente les implique y les haga partícipes del proceso desde la estructuración adecuada al diseño curricular y no desde la vehemencia tecnológica.

Construir un futuro mejor teniendo en cuenta valores acorde con la ética personal es otro nuevo reto a tener en cuenta. Pineda et al. (2017, p.259) indica que la construcción del ciudadano en la sociedad actual debe fomentar el «construir un conocimiento crítico sobre las realidades sociales.» Se puede utilizar la didáctica de las Ciencias Sociales para ocuparse de labrar una conciencia ciudadana y de conexión con otras herramientas conceptuales. Barnes & Scoffham (2013 p.191) entienden que «la geografía, con su particular foco en el lugar y en el futuro, está colocada como piedra angular para explorar (...) cuestiones problemáticas y está posicionada de tal manera que proporciona un contexto adecuado para el debate crítico.» Para construir una conciencia conjunta y acorde con las sociedades actuales, Owens (2013, p.156) menciona las palabras de Hicks cuando determina que una actividad creativa, puede consistir en «enlazar ideas e interconectarlas, visualizar posibles futuros, la resolución de conflictos y la colaboración en contextos planeados con un determinado fin». Conectar el pasado y el presente es una herramienta recurrente para trazar estrategias que aproximen al alumnado a una inimaginable cantidad de problemáticas.

La didáctica de la Geografía puede ser un activo frente al acoso escolar pues es fácilmente asociable a ese entendimiento de la unión pasado-futuro, como a la búsqueda de soluciones. Scoffham (2013, p.9) entiende que la «Geografía es tanto hacerse preguntas como descubrir respuestas. Involucra al aprendizaje *desde* el mundo así como aprender *de* él.» Tomando las palabras de Barnes & Scoffham (2013 p.180) «la geografía es una disciplina que se encuentra en continua evolución», y al componerse por las ramas física e humana, los alumnos pueden asociar las interrelaciones e interconexiones entre ambas para

conectar críticamente su implicación en las vidas de otros componentes de la sociedad. Tanner, (2013, p.129) explica que «las mejores consultas geográficas se construyen sobre actividades de aprendizaje significativo, sobre actividades de aprendizaje que tienen una finalidad, audiencias y resultados reales.» Existen gran variedad de problemas relacionados con la demografía humana y las relaciones que se establecen entre el espacio físico y el humano y que son tratados dentro de los contenidos del currículo, sin embargo, nuestra sociedad actual presenta una nueva serie de retos y responsabilidades que se presentan como globales y que deben tomarse actuaciones localmente. Ciertas estrategias docentes ayudan a los alumnos a ver que las relaciones causales entre la sociedad, no son relaciones lineales y cualquier acontecimiento ocurre como consecuencia de lo que Kitson et al. (2015, p.114) definen como «una enmarañada red de causas que interactúan entre sí».

### 3.2.3 *Didáctica de la Historia*

El currículo de Historia explora las identidades y el legado histórico y puede ser entendido como una herramienta para explorar los precedentes de las problemáticas contemporáneas, comprender el presente y el futuro de las civilizaciones. La educación histórica promueve el desarrollo de las habilidades fundamentales para crecer en aprendizaje cívico dentro de la complejidad de las sociedades. La labor docente puede demostrar a los estudiantes cómo a través del estudio de hechos del pasado, se han construido las sociedades tal como las conocemos y que la diversidad cultural forma parte esencial de las civilizaciones.

El pensamiento histórico tiene grandes potencialidades y aplicaciones en la vida, ya que puede otorgar a los adolescentes otras perspectivas como por ejemplo, valorar sus acciones para con otros, realizar interconexiones y paralelismos entre ideas, participar en el crecimiento de las sociedades y debatir cómo éstas pueden influir en el futuro próximo como partícipes de la comunidad mundial. Los docentes deben despertar en los alumnos las *destrezas de vida* para que su pensamiento histórico y crítico se desarrolle con utilidad y sea aplicado en aras de la moralidad, del entendimiento de la diversidad, la

resolución de problemas y la complejidad de las relaciones humanas en mundo actual (Kitson et al., 2015).

Los flujos migratorios son uno de los componentes que han definido la diversidad actual de las sociedades modernas. Otros elementos como la multiculturalidad, la diversidad religiosa, etnicidad o las convicciones familiares, entre otros, no deben ser limitados por las mismas dinámicas sociales, sino que deben tratarse como parte fundamental de la identidad de la sociedad. Mediante la didáctica de la historia se puede entender la identidad individual inherente a las características de cada individuo y cómo su interacción con la identidad colectiva fomenta el sentido de pertenencia a una comunidad (Santisteban & González-Monfort, 2019). La heterogeneidad social aporta dinamismo a las sociedades siendo éstas más ricas, sin embargo también pueden acontecer tensiones sobre la percepción de la inmigración. «La diversidad debe ser vista y celebrada como algo valioso y enriquecedor para el entorno escolar» (NACCCE, 1999, pp.119). Es por ello que la enseñanza de Historia puede unir esa complejidad de las sociedades del pasado con la diversidad, y los docentes tienen la responsabilidad de gestionar las herramientas para favorecer la cohesión social, desarrollar propuestas homogeneizadoras, antirracistas y anti-bullying. La relación entre el presente y el pasado ha sido vista por muchos como una herramienta para no repetir los errores del pasado y avanzar hacia sociedades más complejas, respetuosas, educadas y con un entendimiento sobre el motivo de su situación actual.

A través de la didáctica de la Historia, el alumnado puede a través de una serie de herramientas, entender la conciencia histórica como un medio útil con la finalidad de promover asociaciones empáticas, donde los alumnos se vean empujados a apostar por otros puntos de vista. Pizarro y Cruz (2014), explican que la empatía histórica implica «que los alumnos *se pongan en lugar de*, lo que favorece la comprensión de los contenidos de manera alternativa al estudio directo.» De esta manera, la enseñanza de la Historia contribuye a lo que Kitson et al. (2015, p.213) catalogan como el *bien común*, y exponen tres maneras por las cuales se realiza esa contribución. En primer lugar, «por el tipo de pensamiento que estimula; segunda, por sus formas de ayudar a los alumnos a explorar la identidad, y tercera, al ayudar a los alumnos a pensar sobre valores

y actitudes, y las tres se entrelazan». Dar un valor especial a un particular concepto y aproximarlos a la vida cotidiana de un alumno, proporciona una visión más realista e incentiva su interés sobre el mismo.

El razonamiento de la propuesta de actividades se basa en la perspectiva de Rivera, (s.f., p.4) donde indica que «es razonable entender que en el mundo global, los procesos de enseñanza y aprendizaje, deben considerar otras maneras de pensar y actuar donde lo prioritario debe ser el incentivo del pensamiento reflexivo y crítico.» El diseño de las actividades que se realicen dentro del marco histórico o geográfico debe entender que el alumnado debe sentirse siempre partícipe y motivado de tal manera que pueda aportar su visión propia, de manera contraria, no aportaría significancia alguna. Lo deseable es que los alumnos desarrollen el pensamiento crítico, la conexión de ideas y que puedan ser capaces de exponer las ideas propias ante el resto del grupo con un lenguaje acorde con su nivel, con argumentación histórica y dentro del marco del respeto. Almansa (2018, p.92) indica que cuando se trate de abordar en una propuesta didáctica un tema donde se adopte la empatía crítica del pasado, se debe tener «una visión del mundo heredada», que conforme la conexión empática con los acontecimientos del pasado, de manera que los estudiantes se expliquen «por qué determinadas concepciones –reales o falsas– eran importantes, por ejemplo, para el propio autoconcepto; o por qué algunas situaciones se percibían como amenazadoras, inquietantes, etc.»

### 3.3 Sociedad y tecnología: nuevos retos docentes

La Era Digital ha traído consigo una nueva oleada de potenciales problemas que se ven acrecentados por el desconocimiento o la desinformación de buena parte de preadolescentes y adolescentes. Según Mellado y Rivas (2017, p.17), «el movimiento de la sociedad hacia ambientes digitales, ha repercutido en el arrastre consigo de conductas nocivas como el grooming, la vulneración de la propiedad intelectual, la propagación de contenidos inapropiados, entre otros.» Prácticas perniciosas como el acoso tradicional, el cibernético o el sexting, se convierten en la actualidad en habituales sin tener en cuenta sus graves repercusiones, no obstante, pueden tratar de contenerse dando luz a la cuestión, fomentando su visibilidad y fortaleciendo la enseñanza en distintos campos.

La evidencia delata que la responsabilidad reside en el conjunto de la comunidad educativa para favorecer la cohesión social, pero en ocasiones las familias no favorecen la integración natural de lo impartido en los centros. Se ha posicionado a los centros educativos como soporte fundamental para la formación de ciudadanos de acuerdo con los contenidos ya que atienden «temáticas y contenidos relevantes, en función de su pertenencia, su oportunidad y su valor estratégico en la cultura contemporánea, para ser puestos en juego en la formación de ciudadanos responsables, reflexivos y comprometidos» (Fernández y Gurevich, 2014, p.29). No se debe olvidar por tanto, que el contexto familiar de los adolescentes y el apoyo de las familias son también elementos claves en el correcto desarrollo de las sociedades.

Pérez (2012, p.59) cita a diversos autores cuando advierten sobre la manera en que se están comenzando a estructurar las sociedades hacia una nueva estructura social, donde «la sociedad red que permite la interconexión de comunidades virtuales concebidas como redes de lazos interpersonales que proporcionan sociabilidad, apoyo, información, un sentimiento de pertenencia y una identidad social.» Para ser partícipe de estas redes, se debe estar en sintonía con el lenguaje y para colaborar en esta nueva estructura social, se requieren nuevas alfabetizaciones. Aprender el *lenguaje de la pantalla* y de las *tecnologías de la interrupción*, llega a ser tan necesario como la alfabetización relacionada con la lectura y escritura verbal. En consecuencia, se trata de preparar a los ciudadanos no solo para leer y escribir en las plataformas



multimedia, sino para que se impliquen en el mundo comprendiendo la naturaleza enredada y conectada de la vida contemporánea, pues se convierte en un imperativo ético además de una necesidad técnica.

El uso de la tecnología influye en la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje. Scoffham (2013, p.7) avala el uso de la tecnología pues «los ambientes digitales favorecen el procesamiento paralelo en lugar del lineal, se enfatiza sobre el uso de las imágenes en lugar del uso del texto e invitan a la colaboración en lugar del aislamiento.» Añade además que «la tecnología está en la actualidad empujando los límites de cómo aprendemos y de cómo entendemos el mundo en el que vivimos.» Su uso con fines didácticos tiene un sinfín de aplicaciones en el aula como agregar diversas fuentes de información o la realidad aumentada en museos.

Sin embargo, y puesto que la tecnología es un activo importante en el proceso, existen dos problemas principales en su uso dentro del contexto educativo. En primer lugar, los nativos digitales tienen una percepción muy diferente de aquellos que han crecido viéndola evolucionar. Los usos que los adolescentes hacen de la misma no suelen estar en sintonía con los que hacen sus docentes. Pese a haber excepciones en todos los casos, los primeros dan más importancia a la tecnología con fines sociales o lúdicos, sin tener en cuenta las repercusiones de su actividad en la red. Mientras que los segundos, aun manteniendo el fin lúdico y comunicativo, tienen un mayor conocimiento de los riesgos del entorno digital y suelen practicar una mayor usabilidad eficaz de Windows y otros software de gestión o educacionales. En segundo lugar, el envejecimiento del cuerpo docente y su desmotivación a sumergirse en ambientes digitales, pone de manifiesto la necesidad de actualización de los conocimientos en TIC's para estar al día de novedades y prever posibles complicaciones que puedan acarrear el mal uso de las tecnologías por parte de los adolescentes. Si bien la labor docente ya es compleja, añadir el componente digital e incorporarlo adecuadamente al desarrollo educacional de los adolescentes incrementa esa dificultad, pues las propuestas didácticas deben apoyarse en la evolución tecnológica, pero además en el carácter multidisciplinar de la educación para que se ajusten al marco cultural y resolver problemas en base al valor social.

### **3.4 Consideraciones metodológicas**

Las conductas hostiles entre iguales deben ser intervenidas con celeridad y desde todos los perfiles educativos con el fin de minimizar su acción y alcance. No obstante, las competencias mencionadas anteriormente tienen por tradición, una difícil aplicación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y del día a día del aula, pese que sean parte de la responsabilidad docente. Dávila et al. (2017, p.224) amplían el espectro de responsabilidad cuando citan a Gómez y Barrios diciendo: «los centros educativos tienen la tarea de promover la mejora de la convivencia (...) para la adecuada resolución de los conflictos, planificando intencionalmente (...) la herramienta de prevención por excelencia: el desarrollo emocional, social y moral de los estudiantes.»

Si bien la responsabilidad recae en los centros educativos, también la motivación docente en atajar la problemática decae, pues según Macías (2017) y tomando las investigaciones de varios autores, afirma que la falta de una formación clara sobre la extensión del fenómeno del bullying, hace que los docentes desconfíen de su propia capacidad para tratar el acoso escolar en las aulas y consideran necesaria una mayor formación y más específica al respecto. A pesar de que es primordial cierta habilidad docente tratando situaciones desencadenadas por conductas hostiles o victimizaciones propias del acoso escolar, se puede abordar implícita y parcialmente el problema con vías de actuación tan simples como el promover la cohesión en el aula y el trabajo en grupo. De esta manera se estimulan situaciones empáticas, igualitarias o de trabajo hacia la tolerancia común.

Para encaminarse hacia un futuro democrático, la sociedad se debe basar en el respeto hacia los demás y para ello los estudiantes «necesitan aprender auto-confianza y tener sensibilidad hacia los demás, además, necesitan interesarse en problemáticas que afecten a modo global y local» (Barnes & Scoffham, 2013 pp.191-192). De este modo se consigue un sentimiento de pertenencia a la comunidad y solidifica la base evolutiva de sus relaciones interpersonales. La propuesta de actividades que abordan el bullying desde una perspectiva geográfica o histórica, se debe basar en la conexión empática de los hechos del pasado para explicar el acoso escolar en el presente y sus repercusiones futuras.

Aproximaciones empáticas y creativas fomentan además el desarrollo del pensamiento crítico, entendiendo las consecuencias de los hechos históricos

que han conformado nuestra sociedad actual, los estudiantes pueden realizar juicios propios y sin sesgos a la vez que se crea un sentimiento de pertenencia a la sociedad. Se puede trabajar la empatía durante el transcurso de las sesiones a través del pensamiento imaginario que proporcionan las actividades de role-play o de simulación. Sin embargo, existe una dificultad evidente al «imaginarse o ponerse en la situación de otros puntos de vista y perspectivas puede ser difícil, especialmente cuando existen conflictos de opinión» (Owens, 2013, p.162). Witt (2013, p.50), cita a Walford cuando sugiere el uso de «simulaciones como herramienta para aproximar a los alumnos a situaciones propias de la vida real, (...) también se les proporciona la oportunidad de ponerse en el lugar de otro y así experimentar la empatía desde otro punto de vista.»

La cooperación y la colaboración son parte fundamental de este proceso empático, reconociendo también la importancia de las aportaciones de Piaget y Vygotsky donde podemos ver que las interacciones sociales y personales de los individuos se enriquecen cuando tratan asuntos de manera colaborativa y cooperativa, de tal modo se desarrollan operaciones intelectuales más complejas y veraces. Combinando teorías de aprendizaje constructivistas se puede dar lugar a una base que pueda afrontar los problemas de convivencia de una sociedad democrática bajo el foco histórico y geográfico. Uniendo los postulados de Piaget, Vygotsky y Ausubel obtenemos un aprendizaje que aporta una significación especial a partir de la experiencia del entorno educacional y social que rodea a los alumnos.

Un aprendizaje que se forja a partir de los conocimientos previos, de las interacciones sociales y de la motivación dará lugar a la asimilación de nueva información que puede contribuir a la formación de un pensamiento crítico y empático. Según Shunk (2012), la «interacción de los estudiantes dentro de trabajos en grupo estimula el crecimiento cognoscitivo, en el sentido en que ésta permite la transformación de experiencias a través de la reorganización de las estructuras mentales». Añade además que con la participación activa de los estudiantes, soportada con la actividad docente, se propicia «un descubrimiento de nuevos conocimientos e ideas, aprovechando sus esquemas previos para relacionarlos con la nueva información por medio de habilidades de asimilación, retención y correlación». Para ello se necesita que los alumnos colaboren y

cooperen en la construcción del conocimiento a través de actividades que tengan un sentido o una conexión cercana con ellos mismos, ya que realizando una retrospectiva de los conocimientos impartidos y adquiridos en su vida cotidiana, se facilita la motivación y el aprendizaje.

Para fomentar la motivación de los estudiantes se pueden utilizar la creatividad durante el aprendizaje para hacer el proceso «más interesante, emocionante y eficaz» (NACCCE, 1999, pp.102-103). Scoffham (2013, p.4) indica que los docentes deben utilizar estrategias emocionales como parte de las actividades que se realizan dentro del aula con enfoques imaginativos como «hacer preguntas inusuales, concebir alternativas o reexaminar algo que se ha dado por sentado y verlo desde otra perspectiva.» Siguiendo la idea de Lin (2011, p.149), cuando cita a numerosos autores para delimitar las implicaciones del desarrollo de la creatividad a través de la educación, establece que pueden analizarse en tres aspectos.

- El primer aspecto se refiere a la enseñanza, incluido cómo proporcionar prácticas creativas e innovadoras que estimulan el desarrollo de la inteligencia múltiple (...) la posibilidad de pensar, y el pensamiento de nivel superior, o cómo involucrar la oportunidad de explorar y la resolución de problemas.
- El segundo aspecto de las implicaciones sugiere crear un entorno, tanto externo como social, que estimule y apoye la motivación / entusiasmo de los alumnos y el comportamiento creativo.
- La tercera preocupación de fomentar la creatividad es la ética del maestro, que incluye mantener una actitud abierta hacia las ideas o conductas creativas, mostrar una ideología humanista de control de los alumnos (en lugar de ser autoritaria), ser flexible y valorar el pensamiento independiente.

Se puede estimular la comprensión sobre las problemáticas sociales a través de numerosas actividades didácticas como el establecimiento de relaciones causales, los debates dirigidos o las preguntas contra-fácticas. Tanner expone que se pueden «crear escenarios, actividades de role-play o de simulación, que pueden usarse para debatir un asunto controvertido» (2013, p.135). Este tipo de actuaciones incrementan las posibilidades de participación en el aula y les motiva a aportar sus perspectivas. Pero la problematización de los temas no debe

limitarse al principio motivacional, sino que debe desarrollarse como una estrategia complementaria que habilite el despliegue de las múltiples competencias y habilidades comprometidas en la formulación de interrogantes, el pensamiento complejo, la elaboración de hipótesis, la argumentación fundamentada. López y Sabater indican que «el contexto educativo debería prestar apoyo a través de un ambiente de comunicación, diálogo y negociación» (2018, p.146). El trabajo con problemas invita al debate y a la toma de una posición concreta (Fernández y Gurevich, 2014, p.27), así se coopera para resolver conflictos sociales desde la vista de otras perspectivas o pensamientos alternativos.

#### **4. PROPUESTAS DIDÁCTICO-EDUCATIVAS**

La evolución de la sociedad hacia ambientes digitales y hacia nuevas maneras de relacionarse, en ocasiones desemboca en problemáticas relacionales que se ven acrecentadas en la adolescencia y pre-adolescencia. El fenómeno del bullying hoy día, evidencia una clara necesidad de crear actuaciones histórico-empáticas que se lleven a cabo con metodologías participativas y grupales, con el fin último de fomentar la sintonía social y el entendimiento del funcionamiento de las sociedades.

Existe una afinidad directa entre la enseñanza de las Ciencias Sociales y el desarrollo democrático de las sociedades, por ello las competencias básicas del currículo de educación secundaria de Geografía e Historia con las más apropiadas para ahondar en el desarrollo del pensamiento social de los estudiantes. Se prevé que tras la aplicación de las actividades que complementan la práctica docente y que se recogen en el presente apartado, los alumnos incorporen en el proceso de enseñanza-aprendizaje las competencias clave recogidas en el Anexo 4. Además, a través de estas actividades se promueve su empleabilidad docente para que sean incorporadas al trascurso normal de las sesiones de Geografía e Historia y formar parte de manera complementaria, a las propias estrategias didácticas docentes y en contrapartida, afrontar problemas de conducta derivados del acoso escolar. Las propuestas de actividades que se desarrollan a continuación se enmarcan dentro de la normativa educativa estatal vigente y del currículo de secundaria de la Comunidad Autónoma de La Rioja, planteándose tres actividades que acompañarían a la acción didáctica de Geografía e Historia para los niveles educativos de 2º, 3º y 4º de ESO, edades en que el fenómeno del bullying es más acusado.

La base de las dinámicas se establece en una combinación metodológica que pretende resultar innovadora, motivadora y en suma, atrayente para los alumnos. A través de la incorporación y enmarcación de estas actividades complementarias dentro del aula de Geografía e Historia, se puede romper el ritmo de las sesiones, aportando dinamismo y fomentando así el interés, la motivación y la labor cooperativa y colaborativa del alumnado. Las actividades planteadas cuentan con una duración estimada de 10-15 minutos, permitiendo

de esta manera continuar con la docencia de los contenidos propios del currículo dentro de los restantes 35-40 minutos de la sesión.

Estimular la atención de los estudiantes es vital para que se sientan partícipes del proceso, por ello, se cree primordial la flexibilidad y combinación de metodologías deductivas e inductivas, entremezclando sesiones magistrales con aquellas que sean más participativas y desafiantes; promover tareas a realizar de manera individual, colaborativa y cooperativa; fomentar el pensamiento crítico y la participación de los estudiantes realizando preguntas comprensivas a medida que se avanza en las explicaciones, y estando abierto a que ellos mismos se auto-cuestionen y realicen preguntas.

Siendo el núcleo principal una metodología interactiva y dinámica, y teniendo presente el proceso de guía constante por parte del docente, se pueden asociar los contenidos del currículo de las Ciencias Sociales a la vida más cotidiana del centro, vinculando de forma indirecta el repaso de los contenidos geográficos e históricos con las interconexiones a la historia reciente y a su vez, a las problemáticas derivadas del acoso escolar por medio de acciones de concienciación que pongan en valor el respeto de la persona y el funcionamiento de las sociedades. Según Kitson et al. (2015, p.124), «los alumnos tienen que conocer bastante bien un tema para abordar seriamente el análisis del mismo, y esto es cierto tanto para las interpretaciones históricas como para cualquier otro concepto». Es por ello que partiendo de los contenidos del currículo y su propio conocimiento de la sociedad actual, se cree factible que los alumnos puedan abordar el acoso entre iguales bajo una perspectiva crítica y desde los fundamentos de un aprendizaje implícito.

Las actividades complementarias a la docencia de Geografía e Historia que aquí se proponen, tienen un fuerte componente de proximidad y pueden constatar la necesidad de crear materiales socioeducativos para la prevención del acoso escolar. Se pretende que el estudio de casos concretos proporcionados por el docente promuevan la conciencia ciudadana subyacente de los alumnos mediante una aproximación empática, la realización de analogías entre situaciones de discriminación histórica y actual y reflexionando y discutiendo sobre la distribución inequitativa de las sociedades. La conexión entre las civilizaciones del pasado y el presente pretende realizar esa conexión

empática en los alumnos para que puedan aprender de los errores del pasado e implícitamente corregir actitudes que ellos mismos críticamente identifiquen como antisociales.



#### 4.1 Enlazando Geografía y acoso relacional

Dentro de la didáctica geográfica, el auge de las ciudades provoca grandes cambios del entorno histórico con connotaciones sociales, personales, económicas y ambientales, hechos que pueden ser extrapolados a la visión que tenemos de nuestra sociedad y de la localización en el espacio de los ciudadanos. De una manera similar, el espacio que cada uno ocupa dentro del recinto escolar, también es método de estudio, pues son en las edades comprendidas entre los 12 y los 13 años cuando más se sufre el acoso escolar y cuando las interrelaciones comienzan a desestabilizarse.

Es en esta etapa cuando la propia identidad de los adolescente se encuentra en pleno modelaje y surgen más casos de acoso relacional (hacer invisible a otros iguales). «La educación debe servir para hacer visibles las identidades» (Santisteban & González-Monfort, 2019, p.557), y así hacer que los estudiantes aprecien los efectos de la exclusión social. Para ello, la actividad recogida en la Tabla 3, se propone como complemento del proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en el aula de geografía del nivel de 2º ESO, cuando se tratan los contenidos de la unidad de desarrollo urbano de la Edad Media. Durante esta etapa de la adolescencia, Souto (2017, p.91) indica que a partir de imágenes, los alumnos son capaces de explicar problemas y tienen la madurez necesaria para analizar las actuaciones humanas. Esta etapa es también propicia al descubrimiento personal y al razonamiento reflexivo. Según Barlow (2013, p.129) si se insta a los alumnos a cuestionarse lo que pueden explorar, descubrir y darse cuenta, y que hay diferentes actores en el proceso, «pueden abrir debate, descubrir nuevas posiciones e incluso influir en el cambio». Es por todo ello y lo explicado en el marco metodológico del apartado anterior, que se cree apropiada la realización de un breve debate sobre las formas de exclusión social que han acontecido desde la Edad Media, pues favorece la comprensión de los problemas y ahonda en el entendimiento de sus causas y efectos.

Debatir puede llegar a ser una herramienta útil para resolver conflictos, así, los estudiantes aprenden a relacionarse entre ellos, «flexibilizando su actitud a través de la empatía, la escucha activa y la asertividad, además de aprender a consensuar y negociar de forma cooperativa» (López y Sabater, 2018, p.146). La combinación de las explicaciones por parte del docente y la interacción

comunicativa de los estudiantes, aporta un acercamiento a las motivaciones del pasado de como surgen las disposiciones de las ciudades medievales. Además podemos aportar una visión aproximativa y sensibilizadora para los alumnos sobre situaciones que se enmarcan dentro de la marginalidad y el acoso relacional.

La convivencia en el aula marca el clima de aprendizaje de los alumnos. Realizando actividades en la que se posicionen en favor de sus propias ideas fomentando conductas pro-sociales y sentimientos de pertenencia a la comunidad, pueden significar la reflexión del resto del grupo en puntos de vista no valorados en etapas anteriores y de esta manera poner en valor, por ejemplo, situaciones actuales de discriminación y como fin último, empatizar con sus semejantes.

**Tabla 3**

*Ficha descriptiva de la actividad 1*

<b>Debate informal:</b> Exclusión social y organización de las ciudades.			
<b>Grupo y Área:</b>	2º E.S.O. – Geografía		
<b>Unidad didáctica:</b>	El desarrollo de las ciudades en la Edad Media	<b>Duración estimada:</b>	15 minutos
<b>Conducta a corregir:</b>	Exclusión social y acoso relacional (hacer invisible)		
<b>Objetivos de aprendizaje:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender el desarrollo de las ciudades medievales</li> <li>- Analizar los motivos para que surjan los arrabales</li> <li>- Debatir y expresar puntos de opinión propios</li> <li>- Participar en el intercambio de opiniones y organizar sus aportaciones dentro del grupo</li> </ul>		
<b>Objetivo implícito:</b>	- Apreciar los efectos de la exclusión social con base a las explicaciones del docente y las aportaciones de los compañeros.		
<b>Competencias aplicadas:</b>	CAA, CD, CCL, CSC, CSIEE, CCEC.	<b>Recursos empleados:</b>	Bolígrafos y fotocopia (Anexo 5).
<b>Agrupamiento:</b>	La actividad colectiva, divididos en tres grupos.		
<b>Atención a la diversidad:</b>	En caso de contar con alumnos con necesidades educativas especiales, se realizará una atención individualizada en función de las propias necesidades del alumno / de los alumnos. Toda actuación será siempre consensuada con el Departamento de Pedagogía Terapéutica del centro.		

<b>Metodología y desarrollo de la actividad:</b>	<p>Paso 1:</p> <p>El profesor introduce el tema a tratar y realiza explicaciones acordes para describir el entorno histórico y geográfico sobre las ciudades.</p> <p>Paso 2:</p> <p>Se proporciona una fotocopia (Anexo 5) donde se muestran la distribución en el medievo de dos ciudades, en las cuales, tienen en común los territorios de comerciantes iglesias, fortificaciones, arrabales, etc. Análisis breve e individual de la fotocopia.</p> <p>Paso 3: Debate:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se divide la clase en tres grupos, uno a favor, otro en contra y un último grupo integrado por 2 o 3 alumnos que actuarán junto al profesor de moderadores.</li> <li>- Pregunta del debate: <i>Los arrabales, ¿son una forma de discriminación o una necesidad?</i></li> <li>- Reunión de los grupos a favor y en contra para dibujar sus argumentos (3 minutos). Los moderadores redactarán una pregunta para cada una de los grupos. A continuación se expondrán los argumentos y los moderadores harán sus preguntas.</li> </ul> <p>Paso 4:</p> <p>Explicación del profesor: en la fotocopia proporcionada, se observan varias distribuciones de ciudades en España en el medievo, existen arrabales en todas ellas, explicación de la distribución, que tipo de personas viven en los arrabales y que similitudes o diferencias reales existe con la actualidad. Se proponen las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Actualmente, ¿hay discriminación dentro de tu ciudad?</i></li> <li>- <i>Y dentro de nuestro centro, ¿qué similitudes se dan?</i></li> </ul>
<b>Resultados esperados:</b>	<p>Cada alumno redacta y expone grupalmente cuáles son las situaciones de la época medieval y actual donde se dan casos de exclusión social y se aproximan al concepto. Se ejecuta un desarrollo del marco histórico y connotaciones esclavistas individualmente (en base a sus conocimientos), y todo el grupo aportan en común mediante debate todos los aspectos detectados y las relaciones con el entorno actual.</p> <p>A través del contraste los resultados y de las aportaciones de los estudiantes, se pretende la sensibilización hacia situaciones de exclusión o marginalidad.</p>
<b>Criterios de evaluación:</b>	<p>De manera global, los criterios de evaluación propios de la unidad a la que se hace referencia en esta actividad son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enumerar las características de las ciudades en la Edad Media</li> <li>- Comprender causas y consecuencias de la crisis del siglo XIV</li> </ul>

- 
- Expresar los rasgos característicos de las sociedades en la Edad Media
  - Mostrar interés en el arte gótico y apreciar diferencias con el románico
- Y de manera particular, la evaluación de la actividad presentada, se basará en los criterios:
- Enumerar y explicar las desigualdades en la Edad Media
  - Debatir el planteamiento de causas y posibles soluciones ante la desigual distribución del espacio
  - Relacionar aspectos relativos a las desigualdades pasadas con las actuales de manera creativa
  - Valorar la desigualdad y la exclusión social participando activamente en el intercambio grupal de opiniones

La actividad de debate estimula la comprensión sobre el tema planteado y las problemáticas que desencadenan en situaciones de marginalidad. La evaluación del debate, se basa en la participación grupal, repartiendo idealmente el liderazgo de forma equitativa entre todos los alumnos y haciéndoles partícipes tanto en el desarrollo del caso individual asignado como en la defensa de las conclusiones, ayuda a implicarse en la sensibilización del caso estudiado.

Como herramienta comunicativa de la evaluación de la actividad, se utilizará la rúbrica del Anexo 8.1

---

**Estándares de aprendizaje**

- Enumera las características de las ciudades de la Edad Media
  - Debate e interacciona grupalmente explicando causas y consecuencias de la segregación piramidal
  - Investiga la influencia medieval de dos ciudades y las compara
  - Comparte su opinión sobre aspectos relativos a la desigualdad y la exclusión social
- 

Fuente: Elaboración propia

## 4.2 Reflexión tras la obra de arte

La Era de la Información pone de manifiesto la necesidad del uso de las tecnologías con un sentido crítico por parte de los adolescentes. Como se ha especificado anteriormente en el marco teórico referente al acoso escolar, los adolescentes son nativos digitales, pero poseen cierto desconocimiento sobre los peligros de un uso irresponsable y poco crítico de las redes sociales. Conductas nocivas y prácticas perniciosas como el sexting, grooming, la propagación de contenidos inapropiados y el acoso cibernético entre otros, presentan anualmente un creciente número de víctimas.

Con el fin de aproximar la responsabilidad en el uso de las redes sociales al contexto escolar, se propone esta actividad de carácter complementario a la docencia de Geografía e Historia. Se programa la actividad para tener a alumnos de 3º ESO como destinatarios por encontrarse en una etapa abierta a nuevas experiencias pero muy vulnerable a verse inmersos en estas experiencias objeto de análisis.

Partiendo de la unidad didáctica referente al arte Barroco europeo, se estructura esta actividad (Tabla 4) en tres partes diferenciadas e independientes. La primera, consiste en la realización de un comentario de una de las obras pictóricas de temática histórica más importantes, *La Rendición de Breda*. En segundo lugar, se realiza una puesta en común y descripción oral de la obra, destacando la narración del hecho histórico por parte de Velázquez, cómo cambia la representación bélica hierática tradicional por una narración amable y afectuosa. Finalmente, se expresa la evolución histórica del tratamiento de la información y cómo ésta se expresa en la Era Digital haciendo alusión a la forma que los alumnos tienen de comunicarse en las redes sociales y a sus peligros. En esta última etapa se invita al intercambio de ideas para hacer ver a los estudiantes que tengan una actitud proactiva y crítica ante comportamientos virtuales inapropiados, para que tengan capacidad de autocontrol sobre la información que difunden.

A través de la puesta en común tras el comentario de la obra de arte, se pretende fomentar ese autoconocimiento de la repercusión de ciertas acciones a corto y largo plazo. Haciendo una comparación a través de una de las obras

de arte históricas más importantes, se asocia el currículo con las competencias digitales con un refuerzo del pensamiento crítico. De esta manera se fomenta una responsabilidad cognitiva colectiva que puede contribuir a que los estudiantes utilicen los entornos digitales con capacidad crítica y que sus actuaciones se enmarquen dentro de unos valores éticos en favor de una sociedad activa y consciente de sus acciones. Utilizando su capacidad de pensamiento crítico los estudiantes pueden evaluar de forma previa a la publicación, si su actuación es conveniente o tendrá previsiblemente una reacción adversa en un futuro próximo. Son los propios estudiantes los que deben discernir cuáles son conductas permitidas a tener cabida en su ambiente digital más cercano y qué contenidos quieren mostrar a otros.

**Tabla 4**

*Ficha descriptiva de la actividad 2*

<b>Comentario de obra de arte:</b> La Rendición de Breda			
<b>Grupo y Área:</b>		3º E.S.O. – Historia del Arte	
<b>Unidad didáctica:</b>	La Europa del Barroco	<b>Duración estimada:</b>	15 minutos (ficha individual) + 6 min. (reflexión grupal)
<b>Conducta a corregir:</b>	La irresponsabilidad en publicaciones on-line / redes sociales / aplicaciones de mensajería		
<b>Objetivos de aprendizaje:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentar una obra de arte analizando su legado histórico</li> <li>- Identificar el contexto histórico de la obra de Velázquez y su repercusión</li> <li>- Promover el pensamiento crítico de la evolución de la historia hacia la no discriminación.</li> <li>- Apreciar la perpetuidad en el tiempo de ciertas actuaciones</li> </ul>		
<b>Objetivo implícito:</b>	- Responsabilizarse sobre la repercusión de las acciones on-line y así poder mostrar respeto hacia su intimidad y la de otros.		
<b>Competencias aplicadas:</b>	CD, CSC, CPAA, SIE, CEC	<b>Recursos empleados:</b>	Bolígrafo y ficha de comentario de arte (Anexo 6)
<b>Agrupamiento:</b>	Actividad individual y breve puesta en común grupal		
<b>Atención a la diversidad:</b>	En caso de contar con alumnos con necesidades educativas especiales, se realizará una atención individualizada en función de las propias necesidades del alumno / de los alumnos. Toda actuación será siempre consensuada con el Departamento de Pedagogía Terapéutica del centro.		

<b>Metodología y desarrollo de la actividad:</b>	<p>Paso 1:</p> <p>Análisis de la obra de Velázquez <i>La rendición de Breda</i> (ó <i>Las lanzas</i>). Entrega de la ficha de comentario de arte (Anexo 6) para que sea realizada en sus propias casas (deberes).</p> <p>Paso 2:</p> <p>En la fecha de recogida de la actividad, los alumnos entregarán la ficha al profesor y se pondrán en común los resultados obtenidos y se comentará todo lo relacionado con la obra.</p> <p>Haciendo alusión al contexto histórico de la misma, el profesor puede relacionarlo con el uso que hacen los alumnos de la tecnología, haciendo una breve introducción y cuestionando ciertas prácticas de los alumnos de la siguiente manera:</p> <p><i>Velázquez pintó La rendición de Breda diez años después de que se produjese. Claro está que no tiene la misma inmediatez pintar un cuadro que publicar una fotografía, pero tuvo tiempo de retratarlo desde la perspectiva de la honorabilidad y la caballerosidad, un cuadro bélico sin un ápice de humillación, algo que influiría después a otros artistas.</i></p> <p>Entonces, el profesor puede enlazar la idea con el contexto actual realizando las siguientes preguntas:</p> <p><i>Cuando publicáis algo en las redes sociales, ¿qué es lo que expones a los demás sobre ti? ¿Pensáis antes de publicar algo la repercusión que puede tener en el futuro? ¿Conocéis las consecuencias?</i></p> <p>Paso 3:</p> <p>Tras el intercambio de opiniones, se puede orientar a los alumnos a que reflexionen antes de publicar sus <i>obras de arte</i>.</p>
<b>Resultados esperados:</b>	<p>Los alumnos entienden que la perpetuidad online de sus actuaciones tiene consecuencias tanto en el corto y en el largo plazo y que al contrario que con Velázquez, otros pueden nutrirse de ellas y en el peor de los casos malinterpretarlas o utilizarlas en contra de alguien.</p>
<b>Criterios de evaluación:</b>	<p>Los criterios de evaluación propios de la unidad a la que hace referencia esta actividad son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentar el declive de la Monarquía Hispánica</li> <li>- Conocer el alcance de la Ilustración como nuevo movimiento cultural y social en Europa y en América</li> <li>- Analizar hechos en reinos europeos</li> <li>- Identificar las características del arte Barroco y el Siglo de Oro español, así como las obras y autores más representativos del Barroco</li> </ul> <p>Criterios de evaluación propios de ésta actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar una obra de arte en su contexto y comentar su repercusión y legado</li> </ul>

- 
- Participar en la puesta en común de los resultados de manera que se estimule su pensamiento crítico sobre la perpetuidad en el tiempo de sus acciones on-line
  - Valorar la importancia de mostrar respeto hacia intimidad propia y la de otros

El profesor valorará la actividad principal del comentario de la obra de arte ya que se entiende que el desarrollo de la puesta en común de la aplicación de la obra al contexto actual, es meramente inductiva al pensamiento reflexivo y crítico de las propias actuaciones del alumnado. Se valorará también positivamente la entrega del trabajo dentro de las fechas establecidas.

Como herramienta comunicativa de la evaluación de la actividad, se utilizará la rúbrica del Anexo 8.2.

---

<b>Estándares de aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica y analiza la obra de <i>Las lanzas</i> y su contexto utilizando el lenguaje artístico apropiado.</li> <li>- Define conceptos y hechos relacionados</li> <li>- Investiga la repercusión y legado de Velázquez</li> <li>- Comparte su opinión y puntos de vista sobre los temas tratados</li> </ul>
----------------------------------	---

---

Fuente: Elaboración propia



### **4.3 Semejanzas perturbadoras: nazismo y bullying**

A través de una aproximación histórico-empática que se plantea a continuación, se trata de acercar la visión hechos del pasado de la Alemania nazi a ciertas conductas antidemocráticas, nocivas y/o ilegales que ocurren en la sociedad actual y que impactan sobre la vida cotidiana de los estudiantes.

Cuestiones morales del pasado como las experiencias de la sociedad de la Alemania de la los años treinta, pueden asociarse para entender la evolución de las sociedades y hacer un ejercicio empático sobre las formas de violencia. «Hubo quienes defendieron a los judíos (con gran coste personal), quienes ayudaron a los nazis y quienes (la mayoría) se mantuvieron como espectadores» (Kitson et al., 2015, p.103). A grandes rasgos y motivados por el miedo o por el sentimiento de pertenencia a un grupo, la mayor parte de la población alemana se mantuvo como mera espectadora del exterminio nazi. Extrapolando el asunto a la actualidad, los adolescentes acosadores y sus palmeros más próximos no son muy numerosos, pero si por ejemplo, agrupamos a aquellos que siendo conocedores de conductas hostiles a través de redes sociales, las comparten y divulgan su contenido, el número de espectadores activos y pasivos crece exponencialmente. Podemos agrupar en este grupo a aquellos que aun siendo conocedores de hechos ciber pseudo-delictivos, no toman medidas para corregir conductas o denunciarlas.

La actividad planteada y recogida en la Tabla 5, se enmarca dentro del proceso de enseñanza de la Segunda Guerra Mundial, que de acuerdo al currículo de educación secundaria riojano, se imparte al 4º curso de ESO dentro del Bloque VI de Historia. La actividad tiene un carácter, al igual que las actividades propuestas anteriormente, de complementariedad a las sesiones expositivas docentes. Se integrará en la medida de lo posible, al transcurso normal de la clase con el fin de trabajar competencias transversales que tradicionalmente quedan olvidadas en el currículo de Ciencias Sociales.

Al acercar la realidad nazi a los alumnos se espera establecer una «conexión emocional y personal con el pasado y si no estimulase a los alumnos a preocuparse por los del pasado como compañeros humanos, aunque humanos que actuaran de formas peculiares» (Kitson et al., 2015, p.103). Realizar un

ejercicio de comprensión y sensibilización sobre la Alemania nazi, es según Almansa (2018, p.93), importante para «acercarse al conocimiento de posibles causas y circunstancias que conducen a semejante degradación social (...) y constituye un recurso (...) para luchar contra su reaparición en un futuro.» Se debe comprender que los errores del pasado pueden volver a cometerse en el futuro, pero que gracias a las sociedades pasadas, la sociedad actual cuenta con una serie de normas democráticas como las que tienen base en los Derechos Humanos, que son solidarias y respetan la dignidad humana.

Conociendo los hechos del pasado, sus efectos y consecuencias, los alumnos pueden estimular, a través de la empatía histórica y del pensamiento crítico, su actitud proactiva de rechazo a cualquier forma de acoso tanto para casos que puedan acontecer en el contexto escolar como fuera de él, y reaccionar activamente ante los mismos.

**Tabla 5**

*Ficha descriptiva de la actividad 3*

<b>Simulación:</b> Semejanzas perturbadoras: nazismo y bullying			
<b>Grupo y Área:</b>	4º E.S.O. – Historia		
<b>Unidad didáctica:</b>	La Segunda Guerra Mundial	<b>Duración estimada:</b>	15 minutos
<b>Conducta a corregir:</b>	La inacción de los espectadores del bullying y cyberbullying.		
<b>Objetivos de aprendizaje:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender los principales procesos históricos desde la expansión nazi hasta la descolonización</li> <li>- Comparar el nazismo en Centro Europa y el Holocausto con las formas de violencia histórica y actual.</li> <li>- Comentar la actitud de la sociedad de la Alemania nazi y expresar las conductas históricas y actuales</li> </ul>		
<b>Objetivo implícito:</b>	- Interiorizar las pautas de comportamiento social y tomar conciencia de la responsabilidad social-digital.		
<b>Competencias aplicadas:</b>	CAA, CD, CCL, CSC, CSIEE	<b>Recursos empleados:</b>	Bolígrafos y ficha en papel (Anexo 7).
<b>Agrupamiento:</b>	La actividad se realiza de manera colectiva, divididos en grupos.		
<b>Atención a la diversidad:</b>	En caso de contar con alumnos con necesidades educativas especiales, se realizará una atención individualizada en función de las propias necesidades del alumno / de los alumnos. Toda actuación será siempre consensuada con el Departamento de Pedagogía Terapéutica del centro.		

<b>Metodología y desarrollo de la actividad:</b>	<p>Realizar una simulación de los actores claves en la época nazi.</p> <p>Paso 1:</p> <p>Dividir la clase en cinco grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 grupo oficiales SS</li> <li>- 2 grupos meros espectadores</li> <li>- 1 grupo defensores judíos</li> <li>- 1 grupo judíos</li> </ul> <p>Cada grupo deberá poner en común y rellenar la ficha del Anexo 7.</p> <p>Paso 2:</p> <p>Una vez expuestas las situaciones, realizar una puesta en común e interpretar las actuaciones de cada uno de los grupos en las posibles actuaciones que hubieran llevado a cabo tanto en la Alemania nazi como la manera de enfrentarse a un caso particular de ciberbullying (u otros hechos que sean de conocimiento docente dentro del contexto educativo).</p> <p>Paso 3:</p> <p>Orientar a los alumnos a pensar / relacionar esos hechos con la época actual. Una vez que lo relacionen con el acoso escolar, repetir la simulación con los actores del ciberbullying:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- defensores y denunciadores de conductas delictivas</li> <li>- espectadores activos y pasivos (ej. Comparten videos ofensivos o los visionan y no toman medidas)</li> <li>- victimas</li> </ul>
<b>Resultados esperados:</b>	<p>Al ponerse en el lugar de la sociedad de la época nazi, promover la empatía histórica y hacer evidentes las similitudes con la sociedad actual (con el acoso escolar tradicional y cibernético), se puede asociar las conductas pasadas a las actuales, mostrar la unión de lo lejano a lo próximo.</p> <p>De esta manera se pretende ver el amplio alcance que tiene cada una de nuestras actuaciones y haciendo que los alumnos se pongan en los zapatos de otro, se espera que en el futuro lleguen a cambiar el rol del espectador; a ser proactivos en lugar de reactivos cuando se trata de lidiar con incidentes de comportamiento inapropiado que conducen a problemas evitables.</p> <p>Mostrar la unión evidente entre las sociedades del pasado y las del presente para poder estudiar las relaciones humanas y los efectos de las mismas.</p>
<b>Criterios de evaluación:</b>	<p>Criterios de evaluación de la unidad a la que se hace referencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial y entender los conceptos relacionados con ella.</li> <li>- Investigar sobre el alcance del Holocausto y debatir sus causas y consecuencias</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar en un diagrama o mapa la extensión mundial de la Segunda Guerra Mundial</li> <li>- Conocer los hechos as importantes del proceso colonizador del siglo XX</li> <li>- Valorar la desigualdad del mundo tras la descolonización</li> </ul> <p>Criterios de evaluación de la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Debatir grupalmente para completar la ficha del Anexo 7 y exponer los resultados realizando una simulación</li> <li>- Analizar los antecedentes históricos y las relaciones de interdependencia del presente y pasado</li> <li>- Valorar los conceptos de democracia y libertad</li> </ul> <p>La observación de las interacciones grupales y de la labor cooperativa de la actividad, se lleva a cabo por el profesor y se recogerá en el Anexo 8. Las respuestas planteadas por los alumnos se recogen en la ficha propuesta en el Anexo 7, se entregará al profesor para la posterior evaluación de respuestas y de posibles actuaciones futuras a realizar en coordinación con la Dirección del centro. Se analizará con posterioridad las posibilidades de mejora de la actividad.</p>
<b>Estándares de aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa con sus compañeros para resolver y organizar la información a tratar en la actividad propuesta</li> <li>- Debate organizadamente y colabora con el grupo para distinguir conductas hostiles</li> <li>- Reconoce el significado de la expansión nazi y expresa su impacto en la sociedad</li> <li>- Interioriza el respeto por la democracia y valora el rechazo a las privaciones de libertad</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

#### 4.4 Evaluación

La evaluación de las actividades propuestas tendrá dos componentes, se evaluará por una parte al alumnado a través de las rúbricas propuestas para cada una de las actividades (Anexo 7). Por otro lado, el docente evaluará tras la consecución de las actividades, la funcionalidad de las mismas a través del cuestionario recogido en la Tabla 6.

Todas las evaluaciones tienen un carácter evolutivo pues todas ellas cuentan con dos apartados donde el docente podrá ir anotando cuestiones que necesiten una observación posterior y otro con las propuestas de mejora de las actividades para ser ampliadas modificadas en futuras ocasiones.

**Tabla 6**

*Cuestionario evaluativo de las actividades*

Valora del 1 (mínimo) al 5 (máximo) los siguientes ítems:	1	2	3	4	5
Motivación e interés de los alumnos					
Participación de los alumnos					
Acogida de las actividades (general)					
- Acogida actividad 1					
- Acogida actividad 2					
- Acogida actividad 3					
Adecuación de las actividades al nivel educativo					
La actividad invita al debate					
Utilidad / empleabilidad en el futuro					
Posibilidad de repetir las actividades propuestas en el futuro					
Observaciones:					
Propuestas de mejora de la actividad:					
Fuente: elaboración propia					

## 5. DISCUSIÓN

La propuesta que se ha planteado en el presente trabajo consiste en un conjunto de dinámicas didáctico-educativas que contienen un carácter altamente innovador, ya que enlazan el fenómeno del acoso escolar con su prevención y lucha dentro del aula de Geografía e Historia. Se han propuesto de tal manera, que a través de una serie de puestas en común y conversaciones distendidas entre los alumnos y el profesor, se enseñe implícitamente los peligros y alcance de las prácticas nocivas del bullying y cyberbullying. Tomando como base de partida por un lado la simplicidad de actuaciones para que puedan ser incorporadas con facilidad dentro del curso normal de una sesión, y por otro, el acercamiento a las preocupaciones de los adolescentes para así crear un clima favorable al diálogo, se plantean como actividades que complementan la actividad docente y que se nutren de los conocimientos previos impartidos.

La principal ventaja de las actividades propuestas es la posibilidad de incorporarlas de forma natural a la clase y así romper el ritmo normal de la misma, fomentando la atención de los alumnos y su participación colaborativa. Además, se consigue que de manera indirecta, los alumnos interioricen el establecimiento de las normas básicas de convivencia para su aplicación en el corto y el largo plazo. Al mismo tiempo, los alumnos con base al conocimiento del funcionamiento de las sociedades pasadas y presentes, pueden llegar a reconocer conductas hostiles y resolver su favor cualquier situación de acoso.

Sin embargo, las actividades propuestas presentan algunas limitaciones, pues al ser meramente complementarias a la acción docente, otras actuaciones que se llevan a cabo en las comunidades educativas para combatir el bullying como charlas, coloquios o talleres, siguen siendo vitales.

También, el alcance de estas actividades puede ser limitado o no motivar en los estudiantes el pensamiento crítico-empático deseado, bien sea por las características de los grupos donde sean aplicadas o por su incentivación a participar grupalmente. Por otro lado, la relación profesor-alumno será un factor determinante en la consecución de los objetivos ya que la empatía y asertividad docente favorecerán los resultados de las actividades.

Finalmente, cabe indicar que la lucha contra los problemas de convivencia no se puede limitar únicamente al contexto escolar, la acción de la comunidad educativa en su conjunto es primordial para reducir el alcance y efecto del bullying y cyberbullying. La mejora de la convivencia no se llevará a cabo si no hay voluntad por todas las partes implicadas.

## **6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES**

La pretensión del presente Trabajo de Fin de Máster es desarrollar a través del diseño de tres actividades, una actuación en conciencia orientada a estudiantes de Educación Secundaria y así abordar situaciones derivadas del acoso escolar y ciberacoso. Las actividades elaboradas están basadas en el constructivismo y se complementan a la actividad docente en las aulas de Geografía y de Historia de tal manera, que son una sencilla aplicación de ciertos paralelismos, simulaciones y puestas en común de los conocimientos curriculares adquiridos en contraposición a los efectos de la violencia entre iguales.

Partiendo de la base de que desconocemos las reglas básicas de convivencia del núcleo familiar del alumnado pues coexisten gran variedad de tipologías familiares y educativas, los docentes tienen la responsabilidad moral de marcar los límites entre conductas aceptables y no aceptables dentro del contexto escolar. Por ello, se pretende motivar al cuerpo docente para que pueda actuar convenientemente y a enfrentarse al acoso creando actuaciones donde se dé voz al alumnado, con el fin de hacerles partícipes del proceso y que participen activamente en cambiar hábitos de convivencia para construir una conciencia social, normalizada y madura. Es por ello que desde el razonamiento crítico de sus propias acciones con una perspectiva histórica, los alumnos pueden llegar a ser capaces de establecer las bases para la vida dentro de una sociedad democrática y libre de conductas disruptivas, y así posteriormente, puedan desarrollar su aplicación en la vida cotidiana.

Sin duda, la propuesta consiste en una mejora de la actividad docente, innovadora y creativa que permite la cohesión del aula a través de la participación y la exposición de opiniones por parte de los estudiantes. Sin embargo, es imperante una implicación docente ya que existe por la necesidad de crear actuaciones novedosas que aproximen a los estudiantes los problemas derivados de la sociedad y que conscientes o no, les atañen. Es necesario proponer la actualización de los métodos de enseñanza y la aplicación docente de nuevas visiones que dinamicen la exploración de la identidad individual y grupal de los alumnos para que así formen su propio pensamiento crítico sobre hechos que se producen a su alrededor. Se propone que las competencias



adquiridas apliquen la empatía histórica y se posicionen en favor de una actitud proactiva contra el acoso escolar. Un docente que estimula la empatía y el pensamiento crítico y que éste sea expresado y compartido al resto de los compañeros, incrementa la calidad educativa del centro en su conjunto.

En la actualidad, existen nuevos retos docentes y el más evidente es la irrupción de la tecnología en los contextos educacionales. Los adolescentes, nativos digitales, viven inmersos en una realidad digital y por ello, se veía necesaria que fuera aplicada en el presente trabajo. La importancia de hacer un uso responsable de la tecnología se debe implantar sistemáticamente en la vida académica. Los problemas que se derivan de ella inciden en la realidad de los adolescentes y en la vida educativa de la mayoría de las aulas españolas, delatando la necesidad de crear actuaciones acordes, bien sea a través de charlas, talleres o incorporando actuaciones a las aulas como se ha propuesto en el presente trabajo.

La aplicación docente de herramientas contra el acoso escolar es importante para mejorar el conocimiento, la comprensión de la historia y su evolución, mejorar la situación del caso y promover la reflexión. Por ello, el presente trabajo trata de dar nuevos puntos de vista a los docentes para que tengan visiones imaginativas de atajar problemas que pueden surgir dentro del contexto escolar. Además, al integrarlo en la didáctica de las propias asignaturas de Ciencias Sociales se amplía el carácter competencial de las asignaturas de Geografía e Historia en la actividad más cotidiana.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almansa, R. M. (2018). La empatía como método humanístico de docencia de la Historia: sugerencias didácticas en un panorama de desvalorización de los estudios históricos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 17(2), 87-98.
- Avilés, J. (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 65-73.
- Barlow, A. (2013). Geography and History in the Local Area. En S. Scoffham (Ed.), *Teaching Geography Creatively* (pp. 128-142). Oxon: Routledge.
- Barnes, J. & Scoffham, S. (2013). Geography, Creativity and the Future. En S. Scoffham (Ed.), *Teaching Geography Creatively* (pp. 180-193). Oxon: Routledge.
- Dávila, J. O., Molina, M. D. y Pérez, A. (2017). Influencia del “bullying” en la motivación de los estudiantes de secundaria y su efecto en el rendimiento académico. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 17(2), 220-246.
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y Escuela: El Aprendizaje de la Participación. En N. Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 37-46). Sevilla: Díada Editora.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 18(1), 73-89.
- Felices, M. M., López, M., Jiménez, M. D. y Moreno, C. (2017). Introducir la literacidad crítica a través de cuestiones controvertidas en la formación de futuros docentes. En R. Martínez, R. García-Morís y C. R. García Ruiz (Coords.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 115-124). Córdoba: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Fernández, M. V. y Gurevich, R. (2014) Didáctica de la Geografía: notas de investigación y problematización de las prácticas de enseñanza. En M. V. Fernández y R. Gurevich (Dirs.), *Didáctica de la Geografía: Prácticas*

*Escolares y Formación de Profesores* (pp. 17-31). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Fundación ANAR. (2018). III Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying según los afectados. Recuperado el 24 de junio de 2019 de <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2018/09/III-Estudio-sobre-acoso-escolar-y-cyberbullying-seg%C3%BAn-los-afectados.pdf>

Garaigordobil, M. (2011). Bullying y Cyberbullying: conceptualización, prevalencia y evaluación. *FOCAD Colegio General de Colegios Oficiales de Psicólogos*, 12, 3-22.

González, E. (2012). La Cultura Política en los Manuales Escolares de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. En N. Alba, F. García, y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 37-46). Sevilla: Díada Editora.

Güemes, I. (2011). Evaluación de la eficacia del Programa “Conves” para la mejora de la convivencia en educación. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa del Centro de Estudios Universitarios*, 14, 33-46.

Gutiérrez, A. Pulgarín, R. y Vanlleza, S. (2014). Enfoques geográficos, estrategias didácticas y formación ciudadana. En M. V. Fernández y R. Gurevich (Dir.), *Didáctica de la Geografía: Prácticas Escolares y Formación de Profesores* (pp. 33-59). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Iranzo, B. (2017). *Ajuste psicosocial en adolescentes víctimas de cyberbullying* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.

Kitson, A., Steward, S. y Husbands, C. (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid: Ediciones Morata.

Lin, Y. (2011). Fostering Creativity through Education: A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Scientific Reseach*, 2(3), 149-155.

López, L. y Sabater, C. (2018). *Acoso Escolar: definición, características, causas-consecuencias, familia como agente clave y prevención-intervención ecológica*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Ludwig, T. (2018). *Confesiones de una antigua acosadora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

- Macías, M. O. (2017). Trabajar el Bullying con los alumnos del grado de Educación Primaria: las metodologías activas, fortalezas y debilidades. En R. Martínez, R. García-Morís y C. R. García Ruiz (Coords.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 213-222). Córdoba: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Mellado, E. y Rivas, J. (2017). Percepción de riesgo y vulnerabilidad en jóvenes del sistema escolar frente a peligros por uso de tecnologías. *Revista Educación y Tecnología*, 1(10), 14-33.
- Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health & medicine*, 22, 240-253. doi: 10.1080/13548506.2017.1279740
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) (1999). *All our futures: Creativity, Culture and Education*. Londres: Department for Education and Employment.
- Owens, P. (2013). Geography and Sustainability. En S. Scoffham (Ed.), *Teaching Geography Creatively* (pp. 154-167). Oxon: Routledge.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital: la escuela educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pineda, J. A., Navarro-Medina, E. y De-Alba-Fernández, N. (2017). El desarrollo profesional docente para formar a niños y niñas en el ejercicio de una ciudadanía activa: algunas estrategias de investigación. En R. Martínez, R. García-Morís y C. R. García Ruiz (Coords.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 258-267). Córdoba: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pizarro, F. y Cruz, P. (2014). Empatía en clase de Historia: Los alumnos serán soldados de la Primera Guerra Mundial. *Proyecto Clío*, (40), 12-49. Recuperado el 24 de junio de 2019 de <http://clio.rediris.es/n40/articulos/LosalumnossoldadosdelaPrimeraGuerraMundial.pdf>

- Rivera, J. (s.f.). *Enseñar Geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global*. Táchira: Universidad de Los Andes.
- Salguero, N. B., Garzón, J. A. y García, C. P. (2017). Acoso escolar, ciberbullying y su impacto socioafectivo y psicológico en los estudiantes de las instituciones educativas. *Boletín Virtual de la Universidad Técnica de Cotopaxi*, 6(7), 113-123.
- Sánchez, L. y Aguilar, G. (2009). *Taller de habilidades de pensamiento crítico y creativo*. Universidad Veracruzana. Recuperado el 24 de junio de 2019 de [https://issuu.com/castfela/docs/sanchez\\_taller-de-habilidades-de-pensamiento-criti/148](https://issuu.com/castfela/docs/sanchez_taller-de-habilidades-de-pensamiento-criti/148)
- Santisteban, A. & González-Monfort, N. (2019). Education for Citizenship and Identities. En J. A. Pineda-Alfonso, N. De Alba-Fernández. & E. Navarro-Medina (Eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp.551-567). Hershey PA: IGI Global.
- Souto, X. M. (2017). Los métodos didácticos en la enseñanza del espacio geográfico. En R. Sebastián y E. Tonda (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la geografía para el siglo XXI* (pp. 73-96). Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Scoffham, S. (2013). Geography and Creativity: Making Connections. En S. Scoffham (Ed.), *Teaching Geography Creatively* (pp. 1-13). Oxon: Routledge.
- Shunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje, una perspectiva educativa*. Naupalcan de Juárez: Pearson Educación.
- Tanner, J. (2013). Geography and the Creative Arts. En S. Scoffham (Ed.), *Teaching Geography Creatively* (pp. 128-142). Oxon: Routledge.
- Vázquez, C. (2 Mayo de 2019). La mediación en las aulas no busca culpables sino responsables. *Periódico El País*. Recuperado el 24 de junio de 2019 de [https://elpais.com/sociedad/2019/04/07/actualidad/1554634920\\_081397.html](https://elpais.com/sociedad/2019/04/07/actualidad/1554634920_081397.html)

Witt, S. (2013). Playful Approaches to Learning Out of Doors. En S. Scoffham (Ed.), *Teaching Geography Creatively* (pp. 47-58). Oxon: Routledge.

### **Referencias legislativas**

España. Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.

España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546.

España. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2007, núm. 5, pp. 677-773.